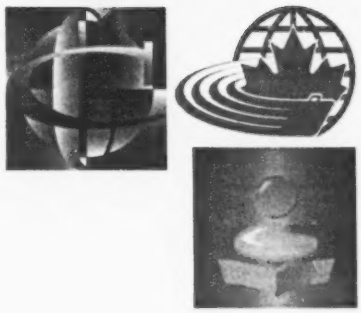
Nº 81-595-M au catalogue — Nº 090
ISSN : 1711-8328
ISBN : 978-1-100-97363-0

Documents de recherche

Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation

Différer les études postsecondaires : qui le fait et pendant combien de temps?



par Darcy Hango

Division du tourisme et du Centre de la statistique de l'éducation
Immeuble principal, Pièce 2001, Ottawa, K1A 0T6

Téléphone : 1-800-307-3382 Télécopieur : 1-613-951-9040

Statistique Canada Statistics Canada

Canada

Comment obtenir d'autres renseignements

Pour toute demande de renseignements au sujet de ce produit ou sur l'ensemble des données et des services de Statistique Canada, visiter notre site Web à www.statcan.gc.ca. Vous pouvez également communiquer avec nous par courriel à infostats@statcan.gc.ca ou par téléphone entre 8 h 30 et 16 h 30 du lundi au vendredi aux numéros suivants :

Centre de contact national de Statistique Canada

Numéros sans frais (Canada et États-Unis) :	
Service de renseignements	1-800-263-1136
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	1-800-363-7629
Télécopieur	1-877-287-4369
Appels locaux ou internationaux :	
Service de renseignements	1-613-951-8116
Télécopieur	1-613-951-0581

Programme des services de dépôt

Service de renseignements	1-800-635-7943
Télécopieur	1-800-565-7757

Comment accéder à ce produit

Le produit nº 81-595-M au catalogue est disponible gratuitement sous format électronique. Pour obtenir un exemplaire, il suffit de visiter notre site Web à www.statcan.gc.ca et de parcourir par « Ressource clé » > « Publications ».

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle qui les employés observent. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec Statistique Canada au numéro sans frais 1-800-263-1136. Les normes de service sont aussi publiées sur le site www.statcan.gc.ca sous « À propos de nous » > « Notre organisme » >« Offrir des services aux Canadiens ».

Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation
Documents de recherche

Différer les études postsecondaires : qui le fait et pendant combien de temps?

Darcy Hango
Statistique Canada

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'Industrie, 2011

Tous droits réservés. Le contenu de la présente publication électronique peut être reproduit en tout ou en partie, et par quelque moyen que ce soit, sans autre permission de Statistique Canada, sous réserve que la reproduction soit effectuée uniquement à des fins d'étude privée, de recherche, de critique, de compte rendu ou en vue d'en préparer un résumé destiné aux journaux et/ou à des fins non commerciales. Statistique Canada doit être cité comme suit : Source (ou « Adapté de », s'il y a lieu) : Statistique Canada, année de publication, nom du produit, numéro au catalogue, volume et numéro, période de référence et page(s). Autrement, il est interdit de reproduire le contenu de la présente publication, ou de l'emmagasiner dans un système d'extraction, ou de le transmettre sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, reproduction électronique, mécanique, photographique, pour quelque fin que ce soit, sans l'autorisation écrite préalable des Services d'octroi de licences, Division des services à la clientèle, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, Canada K1A 0T6.

Mai 2011

Nº 81-595-M nº 090 au catalogue

Périodicité : hors série

ISSN 1711-8328

ISBN 978-1-100-97363-0

Ottawa

This publication is available in English (Catalogue no. 81-595-M No. 090).

Statistique Canada

Remerciements

L'auteur tient à remercier toutes les personnes qui ont participé à la réalisation de l'Enquête auprès des jeunes en transition et remercie Ressources humaines et Développement des compétences Canada pour le support, financier et autre, de ce projet. L'auteur remercie particulièrement Kathryn McMullen, Jacques Ewoudou, Tamara Knighton et Josée Bégin, qui ont lu l'ébauche du rapport et formulé de précieuses observations et suggestions. L'auteur assume l'entière responsabilité des erreurs qui pourraient subsister. Merci également à Danielle Baum, de Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation.

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population, les entreprises, les administrations canadiennes et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques précises et actuelles.

Acronymes

Les acronymes suivants sont utilisés dans ce document :

Cégep	Collège d'enseignement général et professionnel
DES	Diplôme d'études secondaires
EPS	Études postsecondaires
EJET	Enquête auprès des jeunes en transition

Table des matières

Remerciements	4
Acronymes	5
Résumé	7
1. Introduction	8
2. Examen des articles et ouvrages	10
3. Données et méthodes	16
4. Résultats	21
5. Analyse	32
6. Limites et analyses futures	36
Références	38
Notes en fin de texte	44
Index cumulatif	45

Résumé

Les titulaires d'un diplôme d'études secondaires ne commencent pas tous à fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire dès la fin du cycle secondaire. De plus en plus de jeunes Canadiens choisissent de rester en dehors du système d'enseignement pendant un certain temps avant d'y retourner. Une grande partie de ce que nous savons sur ces « pauses » provient de l'expérience d'autres pays, en particulier le Royaume-Uni. Deux questions demeurent toutefois sans réponse dans le contexte canadien : qui sont les élèves qui décident de différer leurs études et pendant combien de temps sont-elles reportées? Dans le présent document, les données des cinq cycles de l'Enquête auprès des jeunes en transition sont utilisées pour remédier au peu d'attention que portent les chercheurs canadiens au report des études postsecondaires. Les résultats obtenus par Kaplan-Meier montrent que le délai médian s'écoulant entre l'obtention du diplôme d'études secondaires et le début du premier programme d'études postsecondaires est de quatre mois. Cette période semble toutefois être beaucoup plus longue chez les hommes, les jeunes issus des Premières Nations, les anglophones, les jeunes Ontariens et les jeunes dont les parents ont un faible niveau de scolarité. Certaines caractéristiques des élèves pendant leurs études secondaires étaient tout aussi importantes. Par exemple, le délai médian entre l'obtention du diplôme d'études secondaires et le début des études postsecondaires était beaucoup plus long que la moyenne chez les jeunes qui avaient de faibles notes, qui travaillaient de nombreuses heures dans un emploi rémunéré pendant leurs études secondaires, qui séchaient régulièrement des cours, qui participaient à de nombreuses activités parascolaires non organisées par l'école et dont les amis proches disaient ne pas avoir l'intention de faire des études postsecondaires. Des modèles à risques proportionnels de Cox confirment la robustesse de plusieurs résultats descriptifs, y compris les effets des variables du sexe, de la province où se trouve l'école secondaire, du niveau de scolarité des parents, du travail pendant les études secondaires, des notes, des activités parascolaires et des projets d'études des amis proches.

1. Introduction

L'obtention d'un diplôme d'études secondaires (DES) et la poursuite d'études postsecondaires (EPS) sont la norme chez les jeunes Canadiens. Selon de récentes données, la majorité des jeunes Canadiens terminent leurs études secondaires avec un diplôme. Près de 80 % d'entre eux obtiennent leur diplôme entre 18 et 20 ans, et ce pourcentage augmente à plus de 90 % entre 26 et 28 ans. En outre, environ 55 % des jeunes adultes âgés de 18 à 20 ans sont inscrits à un programme d'EPS quelconque, et cette proportion passe à 81 % pour ceux âgés de 26 à 28 ans (Shaienks et Gluszynski, 2009).

Le parcours habituel et direct vers les EPS est le suivant : les élèves du secondaire obtiennent leur diplôme en mai ou en juin et commencent leurs EPS en septembre de la même année, c'est-à-dire après une période d'environ quatre mois ou moins. Pour une raison ou pour une autre, ces personnes ont vraisemblablement pris la décision, au cours des dernières années du secondaire, de ne pas attendre pour entreprendre leurs EPS. Pour ces jeunes adultes, le parcours est simple : terminer leurs études secondaires et poursuivre immédiatement des EPS avant d'entrer sur le marché du travail. Il est possible que ces élèves soient davantage axés sur leur vie scolaire, que d'autres possibilités ne se soient pas présentées à eux (travail rémunéré, bénévolat ou voyage) ou qu'ils subissent tout simplement la pression de la famille et d'amis pour poursuivre leurs études sans délai. De nombreux parents et élèves craignent que plus la période passée en marge du système d'éducation est longue, moins grandes sont les chances d'entreprendre des EPS. En fait, de récentes études menées aux États-Unis laissent entendre que même si les élèves qui reportent leurs EPS reprennent éventuellement leurs études, ils sont moins susceptibles, en fin de compte, d'obtenir un baccalauréat (Bozick et De Luca, 2005). Cependant, il existe diverses données empiriques sur les avantages que peuvent tirer les jeunes adultes du temps passé hors de l'école. Certains croient que leur situation sur le marché du travail s'en trouvera améliorée (Ferrer et Menendez, 2009), tandis que d'autres estiment que le lien avec la situation sur le marché est plus complexe et que cette situation est fonction du parcours précis vers les EPS (Hango, 2010).

Il peut cependant être prématuré d'étudier les effets d'une pause entre les études secondaires et les EPS sur les résultats obtenus plus tard dans la vie sans connaître la durée de cette pause (mesurée en délais médians) et les corrélats importants associés à la date du report. Nos connaissances au Canada sont limitées sur ce sujet. Par exemple, pouvons-nous adopter la même définition d'« année de pause » que celle du Royaume-Uni? Selon Jones (2004, p. 24), une année de pause au Royaume-Uni correspond à toute période se situant entre trois et vingt-quatre mois pendant laquelle une personne se retire du système officiel d'éducation ou de formation ou encore du marché du travail, lorsque cette pause s'inscrit dans le contexte d'un parcours professionnel plus long. La définition n'est pas conforme

à une année de 12 mois à proprement parler afin de tenir compte de l'hétérogénéité et de la flexibilité des individus désireux de relancer leurs études à différents moments de l'année civile. Pour cette raison, Jones (2004) est d'avis qu'il serait plus indiqué d'utiliser l'expression « période de pause » plutôt qu'« année de pause ». Pour Heath (2007), une année de pause au Royaume-Uni correspond précisément à une période de 15 mois. Ou peut-être devons-nous adopter une définition qui a été retenue par des chercheurs des États-Unis? Pour Bozick et DeLuca (2005), par exemple, l'inscription « à temps » à un programme d'EPS s'effectue dans les sept mois de l'obtention du DES, tandis que l'inscription au-delà de cette limite est considérée comme étant « tardive ». Au Canada, peu d'études ont précisément porté sur cette question. Chez les chercheurs qui se sont penchés sur le sujet, la « pause » entre les études secondaires et les EPS allait de quatre mois (Hango et de Broucker, 2007; Hango, 2010) à une année (Ferrer et Menendez, 2009; Tomkowicz et Bushnik, 2003).

Cette présente étude tente d'étayer les connaissances sur le temps passé hors du réseau scolaire en se concentrant exclusivement sur la mesure du délai médian s'écoulant entre l'obtention du DES et le début du premier programme d'EPS ainsi que sur la mise au jour des facteurs qui accélèrent ou ralentissent cette transition. Le type précis d'EPS n'est pas pris en considération dans le présent document; nous retenons plutôt le premier programme suivi, quel qu'il soit. De précédentes études nous apprennent que les résultats varient considérablement selon le type d'EPS et aussi que les universités, les collèges et d'autres types d'établissements décernant des grades ou des diplômes peuvent avoir des exigences d'admission différentes. Toutefois, le fait de mettre l'accent sur tous les types d'EPS nous évite de tirer des conclusions ou de porter des jugements fondés sur le genre d'établissement que le jeune adulte peut fréquenter. Notre priorité est donc de tenter de modéliser la transition entre les études secondaires et postsecondaires de telle sorte que nous puissions nous attaquer aux problèmes que pose l'arrêt malencontreux des études par les jeunes ou leur désengagement complet du système d'éducation. Les autres préoccupations relatives à l'obtention d'un diplôme d'EPS ou à la situation sur le marché du travail sont importantes, mais elles méritent une attention particulière et doivent faire l'objet d'études distinctes.

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) constitue l'ensemble idéal de données longitudinales pour cette analyse, car elle suit le même groupe de jeunes, de la fin du secondaire à leur entrée dans l'âge adulte. Les données utilisées ici concernent des jeunes âgés de 26 à 28 ans en 2008, âge auquel la majorité des jeunes Canadiens ont terminé leurs études secondaires et ont soit entrepris des EPS, soit envisagé de le faire. La présente analyse se concentre sur les diplômés du secondaire, une restriction nécessaire afin que le délai entre la fin du secondaire et le premier programme d'EPS puisse être mesuré. Certes, cette restriction laisse de côté les jeunes adultes qui n'ont pas terminé leurs études secondaires, un groupe très vulnérable aux difficultés socioéconomiques futures. (Chen et Kaplan, 2003; de Broucker, 2005).[1] Cependant, un des points forts de la présente étude est le suivant : les jeunes sont suivis jusqu'à leur mi-vingtaine ou la fin de leur vingtaine, de sorte que ceux qui auraient déjà décroché de l'école secondaire peuvent avoir eu l'occasion de reprendre leurs études et obtenir un DES.

2. Examen des articles et ouvrages

2.1 Prendre une pause et faire la transition vers la vie adulte

Il existe deux écoles de pensée en ce qui concerne le report des EPS après la fin du secondaire : il est bénéfique ou nuisible. D'une part, les partisans du report font valoir les vertus de la découverte de soi que permet de faire l'expérience de la vie. On veut faire ressortir ici l'idée que les jeunes, et la société en général, tireront parti de la pause que prennent les jeunes adultes pour en apprendre davantage sur eux-mêmes et le monde qui les entoure (Ahlgren, 2006; Braiker, 2004; Pape, 2004). En théorie, les jeunes adultes deviendront de meilleurs citoyens en acquérant de l'expérience en dehors des systèmes d'éducation secondaire et postsecondaire. En fait, plusieurs des raisons les plus souvent citées pour prendre une pause sont axées sur le désir de s'éloigner du système d'enseignement structuré, d'élargir ses horizons personnels, de se familiariser avec différentes personnes, différentes cultures et différents lieux, d'acquérir des aptitudes utiles pour la vie quotidienne et d'apporter une contribution à la société. (Jones, 2004). D'autre part, les données témoignant de l'aspect négatif de l'éloignement temporaire du système d'éducation indiquent une baisse des taux d'obtention de diplômes aux programmes d'EPS (Bozick et DeLuca, 2005) et des gains moins élevés (Light, 1995). Un temps d'arrêt entre les études secondaires et postsecondaires peut également perturber le parcours « normal » vers l'âge adulte, ce qui signifiait dans le passé que les jeunes terminaient leurs études, entamaient une carrière, se mariaient et avaient des enfants (Hogan, 1978). Cependant, nous savons que le cheminement vers la vie adulte est lié aux études et que les changements de statut et de rôle ne se produisent pas de manière indépendante ou d'une manière ordonnée (Marini, 1987; Rindfuss, Swicegood et Rosenfeld, 1987; Rindfuss 1991; Shanahan, 2000).

La présente étude n'a pas pour objet d'évaluer si l'interruption des études est bénéfique ou nuisible. L'accent est plutôt mis sur la mise au jour des caractéristiques de ceux qui sont plus ou moins susceptibles de différer leur transition. Dans cet esprit, l'analyse documentaire qui suit se concentre sur les recherches portant sur les facteurs qui retardent ou accélèrent la transition vers les EPS. Il est aussi question des documents sur les facteurs touchant la réussite des études secondaires et la poursuite d'EPS.

2.2 Qui diffère la transition aux EPS?

En général, peu d'articles traitent précisément du moment où le premier programme d'EPS est entrepris. En conséquence, les articles et les ouvrages se rapportant plus généralement à la réussite des études secondaires et finalement à la poursuite d'EPS sont des plus utiles, car ils peuvent jeter de la lumière sur les facteurs liés à la décision d'interrompre ou de poursuivre les études. Nous pouvons diviser en cinq grandes catégories les facteurs influant sur le moment d'entreprendre un

premier programme d'EPS : 1) les caractéristiques démographiques, 2) l'emplacement géographique, 3) la famille d'origine, 4) le rendement scolaire et l'intérêt manifesté pour les études ainsi que 5) les obstacles potentiels aux études. Cette dernière catégorie concerne les obstacles liés à l'obtention du DES et au commencement des EPS.

2.2.1 Facteurs démographiques et éducation

Au niveau le plus élémentaire, les résultats scolaires dépendent de plusieurs caractéristiques démographiques. Par exemple, le sexe est un indicateur important du niveau de scolarité. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes dans les universités (Clark, 2000; Zeman, Knighton et Bussière, 2004), et elles sont plus susceptibles que les hommes de terminer leurs études universitaires (Buchmann et DiPrete, 2006; Frenette et Zeman, 2007; Parsons et McMullen, 2009). Sous l'angle du moment où les EPS sont entreprises après l'obtention du DES, Bozick et DeLuca (2005) ont constaté que les hommes reportent ce moment d'environ deux mois de plus en moyenne que les femmes. De même, au Canada, comparativement aux hommes, des proportions plus élevées de femmes diplômées du secondaire entreprennent des EPS dans les quatre mois (Hango, 2008) ou dans les douze mois (Tomkowicz et Bushnik, 2003) suivant l'obtention du DES.

Divers facteurs culturels revêtent également de l'importance pour ce qui est du niveau de scolarité. En ce qui concerne le statut d'immigrant, nous savons que, en moyenne, les enfants d'immigrants atteignent (Boyd, 2002) et aspirent à atteindre (Taylor et Krahn, 2005) des niveaux de scolarité plus élevés que leurs homologues nés au Canada. Toutefois, nous disposons de peu de données sur le moment où les enfants d'immigrants entreprennent des EPS après l'obtention de leur DES. Hango et de Broucker (2007) fournissent quelques données descriptives laissant entendre que la représentation des jeunes adultes nés à l'extérieur du Canada peut être plus forte au sein du groupe de diplômés du secondaire qui entreprennent immédiatement des EPS et qui obtiennent finalement un diplôme universitaire.

Les origines autochtones sont fortement corrélées aux faibles niveaux de scolarité (Tait, 1999), une situation qui continue d'être un facteur contribuant aux faibles niveaux de rémunération chez ce groupe de Canadiens (Walters, White et Maxim, 2004). En outre, aux États-Unis, des chercheurs ont constaté que les Autochtones présentaient le délai moyen le plus long entre les études secondaires et les EPS, soit un peu plus de douze mois (Bozick et DeLuca, 2005). Au Canada, les Autochtones étaient plus susceptibles de différer leurs EPS de plus de quatre mois par rapport aux décrocheurs du secondaire (Hango et de Broucker, 2007).

Un autre indicateur culturel important est la langue maternelle. Compte tenu des influences historiques des francophones et des anglophones du Canada ainsi que de l'influence des groupes d'immigrants récents dont la langue maternelle n'est ni l'une ni l'autre des deux langues officielles, il s'agit d'un facteur devant être pris en considération dans toute analyse de l'éducation au Canada. Les francophones sont plus susceptibles d'entreprendre des EPS immédiatement après l'obtention du DES, indépendamment de la définition de la période d'interruption (Hango et de Broucker, 2007; Tomkowicz et Bushnik 2003). L'effet de la langue, comme nous le verrons ci-dessous dans l'examen des différences entre les provinces, est puissamment lié à la structure du réseau de l'éducation au Québec.

Entre temps, étant donné le lien étroit avec les tendances récentes en immigration et le fait que les immigrants récents ont des parents qui sont plus scolarisés et dont les aspirations scolaires pour leurs enfants sont plus élevées, les jeunes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais semblent également être plus susceptibles de ne pas différer leurs EPS (Tomkowicz et Bushnik, 2003). Toutefois, cette constatation peut se limiter aux jeunes dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais et qui finissent par obtenir un grade universitaire (Hango et de Broucker, 2007).

La structure institutionnelle des systèmes d'éducation varie d'une province à l'autre. Par exemple, au Québec, les jeunes doivent généralement faire 11 années d'études primaires et secondaires avant de fréquenter un cégep, où ils doivent suivre des études jusqu'à un maximum de quatre années. Il s'agit d'une étape obligatoire pour poursuivre des études universitaires. En outre, jusqu'en 2002-2003, les élèves de l'Ontario obtenaient généralement leur diplôme après 13 années d'études primaires et secondaires. En raison de ces différences, le pourcentage de jeunes adultes ayant une formation collégiale est beaucoup plus élevé au Québec que dans les autres provinces. Des données réunies par Tomkowicz et Bushnik (2003) appuient cette affirmation. Ils ont en effet constaté que 77 % des élèves des écoles secondaires québécoises entreprenaient des EPS moins d'une année après l'obtention du DES, tandis que seulement 62 % des jeunes de l'Ontario suivaient le même cheminement. Ils ont également constaté que, en moyenne, des proportions passablement élevées de jeunes dans les provinces de l'Atlantique, particulièrement en Nouvelle-Écosse, entreprenaient des EPS immédiatement après leurs études secondaires, alors que la proportion de jeunes de l'Ouest qui faisaient la même chose était plus faible. La taille de la collectivité a aussi son importance sous l'angle du niveau de scolarité. Ainsi, les jeunes des régions rurales ont généralement un niveau de scolarité moins élevé que leurs homologues des régions urbaines (Cartwright et Allen, 2002), et ils ont également tendance à reporter légèrement plus longtemps que ces derniers leur inscription à un programme d'EPS (Bozick et DeLuca, 2005).

2.2.2 Effets de la famille sur l'éducation

L'influence exercée par la famille d'origine sur la vie des adolescents et des jeunes adultes, même si elle s'affaiblit tôt dans l'enfance, n'en reste pas moins considérable. Le « capital humain » des parents revêt une importance particulière, compte tenu du lien étroit entre la famille d'origine et la réussite scolaire. Les enfants de parents ayant un niveau de scolarité élevé obtiennent généralement eux aussi un niveau de scolarité élevé (Breen et Jonsson, 2005; Frenette, 2007; Finnie, Mueller, Sweetman et Usher, 2008). Finnie et ses collègues (2008) indiquaient récemment que les études des parents constituent peut-être un facteur plus pertinent que le revenu familial au regard de la poursuite d'EPS. De même, le nombre de frères et de sœurs est une mesure indirecte souvent utilisée pour représenter l'effet de l'amenuisement des ressources des parents. En règle générale, plus le nombre de frères et de sœurs est élevé, moins il ya de ressources, temps ou argent, à la disposition de chaque enfant. Il s'ensuit souvent un faible niveau de scolarité chez ces enfants (Blake, 1989; Downey, 1995). Des données compilées aux États-Unis et au Royaume-Uni montrent que les jeunes avantagés par leurs antécédents socioéconomiques sont moins susceptibles de retarder le début de leurs EPS que les jeunes de familles à faible statut socioéconomique (Bozick et

DeLuca, 2005; Jones, 2004). Une relation similaire est observée au Canada, en particulier chez les jeunes adultes qui obtiennent un diplôme universitaire (Hango et de Broucker, 2007).

Toutefois, l'incidence du statut socioéconomique des parents sur les résultats en éducation est amoindrie si les parents et leurs enfants ne communiquent pas régulièrement ou s'ils ont généralement une mauvaise relation. Des recherches ont révélé qu'une plus grande participation des parents conduit à une plus grande réussite scolaire (Fan et Chen, 2001; Hango, 2007; Ho Sui-Chu et Williams, 1996; McNeal, 1999). En outre, les attentes des parents relativement aux études de leurs enfants peuvent avoir des effets très durables sur la réussite scolaire globale de ces derniers (Sandefur, Meier et Campbell, 2006). Hango et de Broucker (2007) ont mis au jour une forte corrélation entre les attentes des parents et la décision des jeunes ne pas reporter le début de leurs EPS, surtout si leur parcours scolaire aboutit à un grade universitaire.

2.2.3 Rendement scolaire et intérêt manifesté pour les études

Les notes obtenues à l'école secondaire constituent l'une des plus importantes variables explicatives de la réussite scolaire ultérieure : plus ces notes sont élevées, plus susceptibles sont les élèves d'obtenir leur DES et de fréquenter un établissement d'enseignement postsecondaire (Hango et de Broucker, 2007). De surcroît, les diplômés du secondaire ayant des notes moyennes élevées ont également tendance à poursuivre des EPS dans les douze mois suivant la fin du secondaire (Tomkowicz et Bushnik, 2003). Parallèlement à cela, les jeunes qui enregistrent des résultats élevés aux tests scolaires entreprennent des EPS deux fois plus rapidement en moyenne que les jeunes ayant de faibles résultats à ces tests (Bozick et DeLuca, 2005). Les aspirations scolaires des jeunes sont tout aussi importantes au regard des résultats futurs en éducation. En règle générale, les adolescents qui aspirent à un niveau de scolarité élevé réussissent à obtenir des diplômes d'études supérieures (Hagan, MacMillan et Wheaton, 1996).

Une plus grande importance accordée aux études devrait indiquer, toutes choses étant égales par ailleurs, que l'élève prend ses études au sérieux. Tomkowicz et Bushnik (2003) ont constaté que les jeunes qui prennent leurs études très au sérieux entreprennent immédiatement des EPS dans des proportions beaucoup plus élevées que celles des jeunes qui ne prennent pas leurs études très au sérieux. D'autre part, l'absentéisme scolaire fournit une mesure pouvant indiquer un moins grand engagement à l'égard des études ainsi que des problèmes de comportement de taille (Hällfors, Vevea, Iritani, Cho, Khatapoush et Saxe, 2002). Les élèves qui font souvent l'école buissonnière présentent aussi généralement un plus grand risque de ne pas terminer leurs études secondaires (Fredricks, Blumenfeld et Paris, 2004), ce qui influe en fin de compte sur la fréquentation d'un établissement d'enseignement postsecondaire. En revanche, une plus grande importance accordée aux études est souvent associée à une fréquence de participation plus élevée à des activités parascolaires, notamment celles organisées par l'école. Par exemple, plusieurs recherches ont montré que les activités parascolaires organisées par l'école sont associées à des résultats supérieurs (Cooper, Valentine, Nye et Lindsay, 1999) ainsi qu'au rendement scolaire global (Broh 2002; Gerber, 1996; Zaff, Moore, Papillo et Williams, 2003). Des chercheurs ont également noté que la participation à des activités parascolaires est liée à un niveau de scolarité plus

élevé (Eccles et Barber, 1999) et à un risque réduit de décrochage au secondaire (Mahoney et Cairns, 1997).

2.2.4 Obstacles potentiels aux études

Les facteurs qui peuvent faire obstacle aux études sont nombreux. Certains portent sur des questions liées à l'emploi du temps. Par exemple, certaines activités peuvent faire en sorte que les élèves du secondaire trouvent plus difficile de faire leurs devoirs et d'étudier en dehors des heures d'école (Shanahan et Flaherty, 2001). Les emplois rémunérés forment un groupe d'activités pouvant éloigner les jeunes des études en dehors de l'école. Dans la plupart des cas, les chercheurs ont constaté que le travail pendant les études secondaires a généralement des conséquences négatives sur les études (Marsh et Kleitman, 2005), mais cela dépend du nombre d'heures de travail. Par exemple, le fait de travailler de nombreuses heures dans un emploi rémunéré a été corrélé à un risque plus élevé de décrochage (Sunter, 1993; Bushnik, 2003), tandis qu'un nombre d'heures faible à modéré peut se révéler bénéfique (Ruhm, 1997; Bushnik 2003). Le travail pendant les études secondaires a également été lié au report des EPS. Par exemple, une plus grande proportion de jeunes qui retardent le début de leurs EPS travaillaient au moins 20 heures par semaine pendant leur dernière année d'études secondaires (Tomkowicz et Bushnik, 2003). Dans le même temps, Hango et de Broucker (2007) ont constaté que les adolescents qui travaillaient plus de vingt heures par semaine pendant leurs études secondaires étaient plus de 30 % plus susceptibles de différer leurs EPS que les adolescents qui ne travaillaient pas.

Comme nous l'avons signalé plus haut, de nombreux chercheurs en viennent à la conclusion que les activités parascolaires sont liées à de bons résultats en éducation. Cependant, la majorité de ces chercheurs se concentrent presque exclusivement sur des activités organisées par l'école. Darling a avancé que des activités parascolaires organisées par l'école offrent aux adolescents un environnement de loisirs très structuré (Darling, 2005, p. 493). Toutefois, quel effet les activités non organisées par l'école ont-elles sur les résultats scolaires des adolescents? Nous savons que les activités parascolaires les moins bénéfiques supposent généralement des périodes non structurées et sans surveillance en dehors de l'école (Eccles, Barber, Stone et Hunt, 2003). Broh (2002), par exemple, a constaté que, d'une part, les sports interscolaires qui sont plus sélectifs et qui exigent un plus grand engagement des adolescents se traduisent par des résultats supérieurs en mathématiques et en lecture. D'autre part, elle a constaté que les activités sportives internes qui nécessitent un degré moins élevé d'engagement et de dévouement se traduisent par des résultats inférieurs en mathématiques et en lecture. De plus, la participation à des clubs professionnels a été associée à des scores moins élevés en mathématiques. De même, Chambres et Schreiber (2004) ont conceptualisé la théorie selon laquelle l'écoute de la télévision constitue une activité non scolaire non organisée, et ils ont constaté qu'elle réduit le rendement scolaire des jeunes filles.

L'effet préjudiciable d'avoir un enfant trop tôt dans le cycle de vie est bien établi (voir Furstenberg, 2003). En outre, les facteurs qui influent sur le niveau de scolarité et le risque de devenir parent sont souvent considérés comme étant déterminés conjointement (Baizan et Martín García, 2006). En conséquence, les facteurs liés au risque d'avoir un enfant tôt dans la vie peuvent également influer

sur le niveau de scolarité. Ainsi, la naissance d'un enfant peut avoir comme effet de retirer le jeune adulte du système d'éducation, du moins à court terme, et, bien que de nombreux jeunes dans cette situation reprennent leurs études, cela a souvent un effet considérable sur le niveau de scolarité global (Clark, Dechman, French et MacCallum, 1991).

L'influence des pairs s'accroît au fur et à mesure que les jeunes atteignent l'âge adulte, particulièrement en ce qui concerne les aspirations scolaires et, plus généralement, les comportements (Ryan, 2000; Brooks, 2003). De surcroît, les adolescents ont tendance à percevoir pour eux-mêmes un avenir semblable à celui de leurs camarades (Kandel et Lesser, 1969; Seltzer et Waterman, 1996). Il s'ensuit que les jeunes adultes entourés par des amis qui accordent une valeur faible ou nulle aux études supérieures peuvent également renoncer aux EPS ou au moins différer la transition (Tomkowicz et Bushnik, 2003).

Un déménagement pendant l'adolescence, en particulier s'il entraîne un changement d'école secondaire, peut avoir une incidence négative sur l'obtention du DES (South, Haynie et Bose, 2007) ainsi que sur les résultats aux tests scolaires et sur les comportements (Pribesh et Downey, 1999; Swanson et Schneider, 1999). Les effets d'un déménagement peuvent être aggravés à la suite d'une perturbation de relations importantes entre la famille et d'autres personnes influentes (comme les enseignants et d'autres personnes apparentées) ou de ce que Coleman (1988) appelle une perte de la proximité intergénérationnelle. Un déménagement peut également être considéré comme une source de stress ou de tension pouvant influer sur le comportement des jeunes et les résultats scolaires (Haveman, Wolfe et Spaulding, 1991; Stack, 1994). D'autres chercheurs rejettent cependant le blâme de l'incidence négative du changement d'école secondaire sur le fait que les membres des réseaux sociaux des adolescents mobiles ont tendance à avoir des attentes moins élevées concernant leurs études futures que ceux des adolescents non mobiles (South, Haynie et Bose, 2007).

Comme nous l'avons vu, de nombreux obstacles limitent la mesure dans laquelle les jeunes adultes fréquentent des établissements d'enseignement postsecondaire. Certains sont liés à la famille d'origine et d'autres, aux caractéristiques individuelles de l'élève du secondaire. D'autres encore sont liés au coût des EPS (Finnie et coll., 2008). Le coût des EPS continue d'augmenter et la situation financière des parents peut jouer un rôle important dans le fait que les diplômés du secondaire puissent faire des EPS (Frenette, 2007; Knighton et Mirza, 2002). De plus, certains jeunes citent l'absence de financement comme un obstacle nuisant à la concrétisation de leurs aspirations scolaires (Bowlby et McMullen, 2002). Dans le même temps, le désir de travailler (Bowlby et McMullen, 2002) et les soins apportés à des enfants (Furstenberg, 2003) sont également des obstacles importants à l'atteinte des objectifs scolaires. Enfin, étant donné l'importance des diplômes scolaires, il n'est pas surprenant de constater que de nombreux élèves du secondaire estiment que leur médiocre moyenne pondérée cumulative nuira à leurs objectifs scolaires (Bowlby et McMullen, 2002). Une des façons dont les notes médiocres peuvent entraver les objectifs scolaires est de différer le passage aux EPS (Hango et de Broucker, 2007; Tomkowicz et Bushnik, 2003).

3. Données et méthodes

3.1 Données

L'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) est une enquête longitudinale canadienne ayant pour objet d'examiner les tendances des transitions principales dans la vie des jeunes gens, particulièrement en ce qui a trait à l'éducation, à la formation et au travail, et ce qui influe sur ces transitions. Elle permet de réunir de très nombreux renseignements sur les études de même que sur les dates d'inscription aux établissements et de transition d'un cycle à l'autre, notamment en ce qui a trait à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES), au début d'un programme d'études postsecondaires (EPS) ainsi que l'obtention d'un diplôme d'EPS. Des données auprès de deux groupes d'âge (cohortes) de jeunes ont été recueillies lors du premier cycle de l'enquête, en 2000. Les jeunes de la cohorte A étaient âgés de 15 ans et ceux de la cohorte B, de 18 à 20 ans, au début de leur participation. Dans le présent rapport, nous utilisons les cinq cycles de la cohorte B, qui fournissent des renseignements tous les deux ans, de 2000 à 2008. Au moment du dernier cycle, en 2008, les répondants étaient âgés de 26 à 28 ans. L'échantillon retenu dans toutes les analyses est limité aux jeunes qui avaient obtenu leur DES au cycle 5. Ainsi, environ 550 décrocheurs et persévérants du secondaire (à peu près 5 % de l'échantillon) ont été retirés. La taille de l'échantillon, après le retrait des cas manquants, se situe à 8 508.

3.2 Variable dépendante : moment de l'inscription au premier programme d'EPS

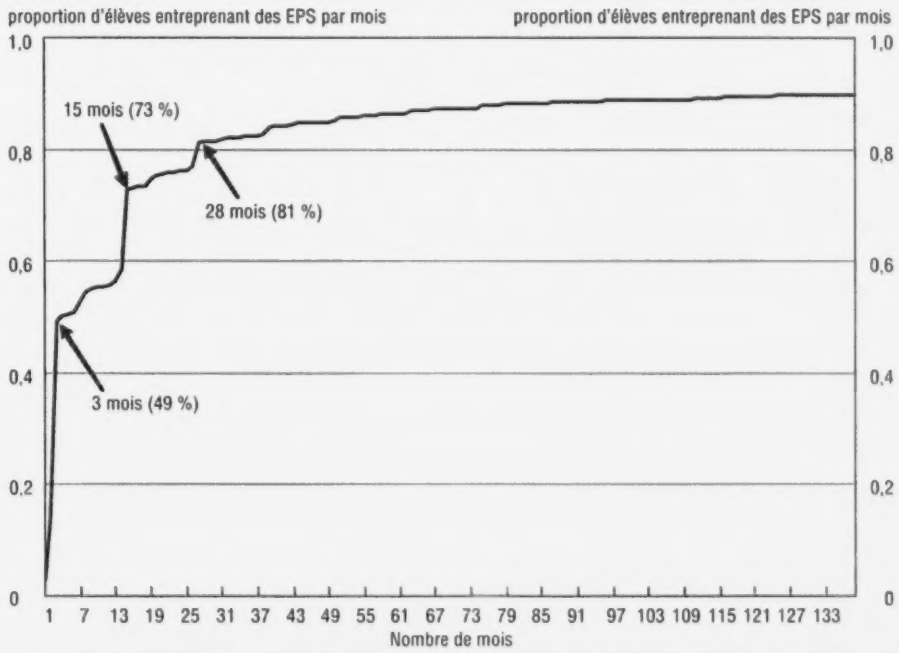
Des modèles à risques proportionnels de Cox sont utilisés pour examiner l'incidence des facteurs pertinents sur le « risque » de commencer un premier programme d'EPS avant l'âge de 28 ans chez les diplômés du secondaire.[2] Dans chaque cycle, l'EJET compile des données sur le mois et l'année d'obtention du DES ainsi que sur le mois et l'année de l'inscription au premier programme d'EPS. Il est ainsi possible d'actualiser le moment de la fin des études secondaires et du début des EPS jusqu'au cycle 5, lorsque les jeunes étaient âgés de 26 à 28 ans. La variable dépendante est donc définie comme la probabilité d'entreprendre des EPS pour la première fois, à la condition que les répondants n'aient pas encore vécu cette expérience et qu'ils fassent toujours partie du champ d'observation au cycle 5. Les répondants qui n'avaient pas encore commencé leur premier programme d'EPS en décembre 2007 (moment auquel se rapportent les derniers renseignements sur l'état des EPS) ont été censurés à droite à ce moment.[3] Environ 10 % de cet échantillon de diplômés du secondaire sont censurés à droite, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas entrepris d'EPS en décembre 2007.

Les estimations basées sur la méthode des tables de survie de Kaplan-Meier présentées au graphique 1 montrent la proportion de diplômés du secondaire qui

entreprennent des EPS chaque mois après le mois d'obtention du diplôme. La proportion cumulative des diplômés du secondaire augmente très rapidement tout de suite après la fin des études secondaires. Au troisième mois, près de 50 % des jeunes avaient commencé leur premier programme d'EPS. Après 15 mois, 73 % avaient commencé et, après 28 mois, 81 % avaient commencé. Il n'est pas surprenant de constater des augmentations considérables dans les mois qui correspondant à une période normale pour entreprendre des EPS, c'est-à-dire à l'automne trois mois après l'obtention du DES, à l'automne de la première année suivant la fin des études secondaires (15 mois) et à l'automne de la deuxième année suivant la fin des études secondaires (28 mois).

Graphique 1

Proportion cumulative de répondants qui entreprenaient des EPS avant l'âge de 28 ans (estimations pondérées basées sur la méthode des tables de vie de Kaplan-Meier)



Nota : Seulement les jeunes qui avaient obtenu un DES.

Source : Calculs de l'auteur, Statistique Canada, Enquête sur les jeunes en transition.

3.3 Variables indépendantes

3.3.1 Caractéristiques démographiques et emplacement géographique

Afin de tenir compte de certains indicateurs de base et très importants, six mesures liées aux caractéristiques démographiques et géographiques sont incluses dans tous les modèles. Les caractéristiques démographiques comprennent trois variables nominales mesurant le sexe, la naissance au Canada, les origines autochtones (hors réserve) et la langue maternelle (anglais, français et autre). En ce qui concerne

l'emplacement géographique, étant donné la complexité des systèmes d'enseignement secondaire et postsecondaire au Canada, il est impératif d'inclure une mesure de la province où se situe l'école secondaire. Il suffit en l'occurrence de regrouper les provinces en quatre régions en fonction d'une ressemblance relative de leur système d'éducation : les provinces de l'Atlantique (Terre-Neuve-et-Labrador, Île-du-Prince-Édouard, Nouvelle-Écosse et Nouveau-Brunswick), le Québec, l'Ontario et l'Ouest du Canada (Manitoba, Saskatchewan, Alberta et Colombie-Britannique).[4] Enfin, nous avons tenu compte d'une variable nominale indiquant que le répondant vivait dans un grand centre au cycle 1, alors qu'il avait entre 18 et 20 ans.

3.3.2 Facteurs familiaux

Comme nous l'avons fait observer plus haut, la famille d'origine a une énorme influence sur toutes les facettes de la vie du jeune adulte, influence qui s'exerce dans le système d'éducation et les décisions de terminer les études secondaires et d'entreprendre des EPS. Quatre facteurs sont utilisés pour mesurer l'influence de la famille. Premièrement, nous avons pris en considération les études des parents (le plus haut niveau de scolarité atteint par l'un ou l'autre des parents) : sans DES, DES seulement, EPS partielles et diplôme d'EPS. Deuxièmement, les attentes des parents au regard des études de l'enfant sont prises en compte par l'intermédiaire d'une question posée aux jeunes et portant sur l'importance que les parents accordent au fait qu'ils fassent d'autres études après le secondaire. Les catégories de réponse sont « pas important du tout », « un peu important », « assez important » et « très important ». Cette mesure (allant de 1 à 4) est utilisée comme une variable continue dans les modèles. Troisièmement, dans le contexte de l'importance des communications entre parents et enfants, une mesure évalue la fréquence avec laquelle les jeunes et les parents parlent des études futures et des choix de carrière. Les catégories de réponse sont « jamais », « moins d'une fois par année », « quelques fois par année », « quelques fois par mois », « quelques fois par semaine » et « tous les jours ». Il s'agit d'une variable catégorique visant à mesurer les effets non linéaires de la communication parent-enfant. Enfin, l'effet de la fratrie est évalué grâce à une mesure continue allant de zéro à cinq frères et sœurs ou plus (les valeurs s'échelonnent de 0 à 5).

3.3.3 Rendement scolaire et intérêt manifesté pour le système d'éducation

Le degré d'engagement de l'élève envers son école secondaire et son rendement scolaire peuvent être des indicateurs à la fois de sa capacité et de ses aspirations au regard des études supérieures. Pour mesurer le rendement scolaire, les notes scolaires moyennes obtenues pendant la dernière année d'études secondaires sont retenues. Cette mesure est répartie en quatre grandes catégories : élevées, moyennement élevées, moyennes et faibles, ce qui correspond à des moyennes pondérées cumulatives globales de 80 % à 100 %, de 70 % à 79 %, de 60 % à 69 % et de 59 % ou moins respectivement. Les éléments liés à l'intérêt manifesté pour le système d'éducation sont mesurés au moyen de trois facteurs. Tout d'abord, la fréquence à laquelle l'élève sèche ou saute un cours est évaluée en lui demandant le nombre de fois par mois où il a séché un cours sans permission. Cinq catégories de réponse étaient présentées aux répondants : « jamais », « moins d'une fois par mois », « une ou deux fois par mois », « environ une fois par semaine » et « plus d'une fois par semaine ». Cette mesure est utilisée comme une variable continue

(allant de 0 à 4) dans les modèles. Deuxièmement, le nombre d'heures consacrées chaque semaine à des activités parascolaires à l'école au cours de la dernière année d'études secondaires est pris en considération. Les réponses proposées étaient : 1) aucune, 2) une à trois heures, 3) quatre à sept heures 4) huit heures ou plus. Troisièmement, les aspirations futures et l'engagement envers le système d'éducation sont pris en compte en demandant aux jeunes quel est le plus haut niveau de scolarité qu'ils souhaitent obtenir. Cette variable est classée comme suit : 1) DES ou moins, 2) EPS partielles, 3) diplôme d'études collégiales, d'une école de métiers ou autre, 4) baccalauréat ou diplôme supérieur et 5) indécis ou ne sais pas.

3.3.4 Obstacles potentiels à l'obtention du DES et à la poursuite d'EPS

Enfin, les modèles multivariés doivent prendre en compte les obstacles potentiels à l'éventuelle obtention du DES et au début d'EPS. Il y a beaucoup de chevauchement entre les facteurs de la section précédente et la présente section en ce qu'un degré plus élevé d'engagement et un meilleur rendement scolaire peuvent être considérés comme des non-obstacles. Toutefois, dans le présent document, plusieurs mesures précises prises en considération peuvent être vues comme des obstacles distincts. Tout d'abord, le travail pendant les études secondaires a été corrélé à un risque plus élevé de décrochage de l'école secondaire (Sunter, 1993) et à un ralentissement de la transition aux EPS (Hango et de Broucker, 2007; Tomkowicz et Bushnik, 2003). Les valeurs de cette variable sont réparties en quatre catégories : zéro heure, une heure à moins de dix heures, dix heures à moins de vingt heures, et plus de vingt heures par semaine. Deuxièmement, les activités parascolaires non organisées par l'école sont prises en compte à titre d'obstacle potentiel, car elles peuvent éloigner les jeunes du système d'éducation et leur laisser moins de temps à consacrer à l'école ou aux activités liées à l'école.[5] Cette mesure des activités parascolaires est codée de la façon suivante : zéro heure, une à trois heures, quatre à sept heures et huit heures ou plus par semaine.

Le troisième obstacle est mesuré à l'aide d'une variable nominale indiquant que le répondant (homme ou femme) a eu ou n'a pas eu un enfant avant l'âge de 18 ans. Dans l'EJET, la variable porte sur les enfants pour lesquels le répondant est « responsable financièrement » et a la « garde légale exclusive ou conjointe ». Ainsi, l'accent est mis sur la responsabilité et non pas simplement sur la naissance de l'enfant. Le quatrième obstacle concerne l'influence des camarades et des réseaux de pairs. Son effet est mesuré par le truchement de la question demandant aux répondants combien de leurs amis proches avaient l'intention de poursuivre leurs études au-delà de l'école secondaire. La valeur de la variable nominale égale 1 lorsque les réponses suivantes sont données : « certains », « très peu » ou « aucun ». La catégorie de référence est « la plupart » ou « tous ». La cinquième barrière est liée aux effets potentiellement négatifs découlant du changement d'école secondaire. La valeur de cet indicateur continu varie de 1 à 4 ou plus.

La dernière question mesurant les obstacles demande est celle-ci : « Y a-t-il quelque chose qui vous empêcherait de poursuivre vos études aussi loin que vous aimeriez? » Quatre variables nominales, à savoir les finances, les notes moyennes, le désir de travailler ou les soins des enfants, constituent des indicateurs d'obstacles potentiels aux aspirations scolaires des répondants.[6]

3.4 Méthode

Des modèles à risques proportionnels de Cox (Cox, 1972) sont utilisés pour prévoir le « risque » ou la probabilité de s'inscrire à un premier programme d'EPS avant l'âge de 28 ans. La variable dépendante est définie comme le taux d'inscription instantané à un premier programme d'EPS, et elle est établie en fonction de covariables fixes. Le modèle de régression semi-paramétrique de Cox, qui ne comprend aucune hypothèse sur la forme que prend le risque d'entreprendre des EPS au fil du temps, peut être formulé de la façon suivante :

$$r_{(t)} = h_{(t)} \exp(bX)$$

où $r_{(t)}$ représente le risque que le répondant entreprenne des EPS au moment t, $h_{(t)}$ est le taux de risque de base au moment t et X est un vecteur de covariables fixes. Le taux instantané correspond au ratio du nombre de répondants s'inscrivant à un programme d'EPS au nombre d'élèves qui risquent encore de s'inscrire à un programme d'EPS. Pour tous les répondants, la période d'observation commence dans le mois suivant l'obtention du DES et se termine dans le mois pendant lequel ils commencent leurs EPS ou à la date de la dernière interview dans le cas de ceux qui n'avaient pas encore commencé d'EPS (cas censurés à droite).

Toutes les analyses sont pondérées de façon appropriée. De surcroît, des erreurs types sont estimées à l'aide de la méthode des répliques afin de neutraliser les effets du plan d'enquête avec grappes. Ainsi, tous les résultats reflètent les erreurs types dérivées des 1 000 ré-échantillonnages de chaque modèle en utilisant des poids bootstrap (Statistique Canada, 2003).[7] Dans toutes les analyses, le programme statistique Stata Version 10.1 est utilisé (StataCorp, 2008).[8]

4. Résultats

4.1 Délai médian entre l'obtention du diplôme d'études secondaires et le début des études postsecondaires

La première étape de l'examen du délai entre l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) et le début du premier programme d'études postsecondaires (EPS) consiste à établir le délai médian entre ces deux situations. Le rythme et le moment ne sont pas uniformes chez tous les individus et les sous-groupes d'individus, et les délais médians de « défaillance » (définis comme les périodes médianes s'écoulant entre l'obtention du DES et le début du premier programme d'EPS) obtenus à partir de l'analyse des tables de survie sont très utiles pour brosser un tableau d'ensemble de la situation. Le tableau 1 présente les délais médians de « défaillance » pour l'échantillon total et séparément selon les covariables utilisées dans l'analyse ultérieure.

Tableau 1

Durée médiane du délai entre l'obtention du DES et le début du premier programme d'EPS

	Nombre de mois
Nombre moyen de mois	4
1. Caractéristiques démographiques	
Sexe	
Hommes	8
Femmes	3
Lieu de naissance	
À l'extérieur du Canada	3
Au Canada	4
Statut d'Autochtone	
Non-Autochtone	4
Autochtone	15
Langue maternelle	
Anglais	14
Français	3
Ni l'anglais ni le français	3
Province où est située l'école secondaire	
Provinces de l'Atlantique	3
Québec	3
Ontario	15
Provinces de l'Ouest	13
Type de collectivité	
Régions rurales	8
Centre de population urbain	3

Tableau 1 suite

Durée médiane du délai entre l'obtention du DES et le début du premier programme d'EPS

	Nombre de mois
2. Facteurs familiaux	
Plus haut niveau de scolarité des parents	
Sans diplôme d'études secondaires	10
Diplôme d'études secondaires	14
Études postsecondaires partielles	13
Diplôme d'études postsecondaires	3
Importance pour les parents que l'enfant obtienne davantage qu'un DES	
Sans importance	44
Légèrement important	26
Assez important	15
Très important	3
Fréquence des entretiens entre jeune et parent concernant les études futures et les choix de carrière	
Jamais	14
Moins d'une fois par année	15
Quelques fois par année	4
Quelques fois par mois	3
Quelques fois par semaine	3
Tous les jours	9
Nombre de frères et sœurs	
Aucun	3
Un	3
Deux	4
Trois	8
Quatre	7
Cinq	15
3. Rendement scolaire et intérêt manifesté pour les études	
Moyenne cumulative à la dernière année d'études secondaires	
Élevée (de 80 % à 100 %)	3
Moyennement élevée (de 70 % à 79 %)	8
Moyenne (de 60 % à 69 %)	19
Faible (59 % ou moins)	59
Fréquence à laquelle des cours sont sautés/séchés	
Jamais	3
Moins d'une fois par mois	3
Une ou deux fois par mois	7
Environ une fois par semaine	15
Plus d'une fois par semaine	15
Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à des activités parascolaires organisées par l'école	
Aucune	15
1 à 3 heures	3
4 à 7 heures	3
8 heures ou plus	3
Plus haut niveau de scolarité que le répondant aimerait atteindre	
Indécis	15
Diplôme d'études secondaires ou moins	79
Études postsecondaires partielles	15
Diplôme d'études collégiales, d'une école de métiers ou autre	15
Baccalauréat ou diplôme supérieur	3
4. Obstacles potentiels à l'obtention du DES et aux EPS	
Nombre d'heures hebdomadaires de travail rémunéré à la dernière annéed'études secondaires	
Aucune	3
1 heure à moins de 10 heures	3
10 heures à moins de 20 heures	4
Plus de 20 heures	15

Tableau 1 fin

Durée médiane du délai entre l'obtention du DES et le début du premier programme d'EPS

	Nombre de mois
Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à des activités parascolaires non organisées par l'école	
Aucune	8
1 à 3 heures	3
4 à 7 heures	3
8 heures ou plus	7
Le répondant a eu un enfant avant 18 ans[1]	
Non	4
Oui	19
Nombre d'amis proches prévoyant faire des EPS	
La plupart ou tous	3
Aucun ou très peu	15
Nombre d'écoles secondaires fréquentées	
Une	3
Deux	7
Trois	13
Quatre ou plus	15
Obstacles précis aux aspirations scolaires (Y a-t-il quelque chose qui vous empêcherait de poursuivre vos études aussi loin que vous aimeriez?)	
Situation financière	9
Notes	14
Désir de travailler	15
Soins aux enfants	16

1. Comprend les enfants biologiques des élèves de sexe masculin et féminin.

Source : Calculs de l'auteur. Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition.

En moyenne, l'ensemble de l'échantillon des diplômés du secondaire commençaient leur premier programme d'EPS au plus tard quatre mois après avoir quitté l'école secondaire. Cette constatation ressort aussi de façon évidente du graphique 1. Pour ce qui est des caractéristiques démographiques pertinentes, les délais médians des hommes, des jeunes Autochtones vivant hors réserve et des anglophones sont beaucoup plus élevés que ceux des autres. L'écart est particulièrement spectaculaire chez les jeunes Autochtones et les anglophones. Ces groupes affichent en effet, en moyenne, un délai médian d'environ 15 mois par rapport à leurs homologues non autochtones et non anglophones, qui n'attendaient que trois mois environ pour entreprendre des EPS.

La tendance observée au Québec et les différences entre les francophones et les anglophones peuvent dans une grande mesure être vraisemblablement attribuées à la nature particulière du réseau d'éducation québécois. Au Québec, l'enseignement primaire et secondaire se compose de 11 années de scolarité. Les élèves entrent ensuite généralement dans un cégep, où ils peuvent suivre des études collégiales ou, pour les élèves qui envisagent d'aller à l'université, un programme préuniversitaire de deux ans.

L'emplacement géographique, comme la province où est située l'école secondaire, et le fait que le jeune vive dans une région moins peuplée à l'âge de 18 à 20 ans semblent également avoir de l'importance. Par exemple, les jeunes du secondaire dans les provinces de l'Atlantique ou au Québec attendaient généralement trois mois environ avant d'entreprendre des EPS, tandis que ceux de l'Ontario et des provinces de l'Ouest attendaient beaucoup plus longtemps, soit environ 14 mois. Les jeunes qui ne vivent pas dans un grand centre avaient

aussi différé le début des EPS pendant une plus longue période que leurs homologues des grands centres urbains, soit huit mois par rapport à trois mois.

La famille d'origine exerce une influence énorme sur les jeunes adultes et sur leur décision de terminer leurs études secondaires et de poursuivre des EPS. Chacun des quatre indicateurs retenus semble avoir une incidence indépendante sur le moment de commencer les EPS. Par exemple, les jeunes dont les parents ont eux-mêmes un diplôme postsecondaire avaient tendance à ne pas attendre pour poursuivre leurs EPS, tandis que ceux dont les parents sont moins scolarisés attendaient au moins dix mois en moyenne. Cependant, le sentiment que les parents transmettent à leurs enfants au regard de l'importance des EPS revêt une force de persuasion encore plus grande que le niveau réel de scolarité des parents. Ainsi, les enfants de parents qui estimaient que les EPS étaient très importantes étaient plus susceptibles d'entreprendre leurs EPS immédiatement après leurs études secondaires, tandis que le nombre médian de mois qu'attendaient les jeunes dont les parents estimaient que les EPS n'étaient pas du tout importantes s'élevait à 44 (plus de trois ans).

Dans le même temps, le capital humain des parents peut ne pas être aussi efficace en l'absence d'une communication entre parents et enfant. Cela semble se produire avec cette cohorte de jeunes, en ce sens que les diplômés du secondaire qui ne discutaient de leur avenir que très peu souvent ou qui n'en discutaient jamais avec leurs parents attendaient environ 15 mois en moyenne pour commencer des EPS. Cependant, l'analyse indique qu'une communication modérée sur cette question est cruciale. Les jeunes qui parlaient avec leurs parents quelques fois par année à quelques fois par semaine de leurs études futures avaient tendance à entreprendre des EPS immédiatement après leurs études secondaires, tandis que ceux qui parlaient quotidiennement de ce sujet avec leurs parents attendaient environ neuf mois pour commencer leurs EPS. Ces situations de communication « quotidienne » peuvent illustrer les cas où les parents estiment que leurs adolescents ont besoin d'arguments persuasifs supplémentaires concernant les avantages des EPS, et le délai médian plus long peut témoigner de ces cas. Enfin, selon l'hypothèse sur l'amenuisement des ressources, plus l'élève a de frères et sœurs, plus long est le délai entre l'obtention du DES et l'inscription au premier programme d'EPS.

Quatre mesures ont été utilisées concernant le rendement scolaire et l'intérêt manifesté pour les études. L'analyse du délai médian requis pour entreprendre le premier programme d'EPS selon les niveaux de ces variables fait ressortir la forte relation de chaque variable avec la longueur du délai entre la sortie de l'école secondaire et le commencement des EPS. Par exemple, au regard des notes obtenues pendant la dernière année du secondaire, les répondants qui avaient une moyenne scolaire élevée ne différaient pas du tout les EPS, tandis que les répondants ayant obtenu des résultats moyens attendaient environ 19 mois pour entreprendre des EPS et que ceux enregistrant de faibles résultats attendaient près de cinq ans (59 mois) pour en faire autant. Le fait de sécher ou de sauter des cours a également une incidence sur la longueur du délai, mais pas aussi prononcée que celle des notes. Les jeunes qui avaient séché des cours du secondaire plus d'une fois par semaine en moyenne affichaient un délai médian de 15 mois, comparativement à un délai moyen de trois mois chez ceux qui n'avaient jamais sauté de cours. Un second indicateur mesurant l'intérêt manifesté pour les études est la fréquence de

la participation à des activités parascolaires organisées par l'école, évaluée sur une base hebdomadaire. Bien que bon nombre de ces activités puissent ne pas être directement liées aux matières scolaires, la variable retenue indique que le jeune prend part aux activités organisées par l'école. Le tableau 1 révèle que les jeunes qui n'avaient pris part à aucune activité parascolaire à l'école affichaient un délai médian beaucoup plus élevé que ceux qui avaient participé à des activités de ce genre, soit 15 mois par rapport à trois mois. Enfin, en ce qui a trait aux aspirations scolaires au-delà des études secondaires, les élèves qui souhaitaient atteindre un niveau de scolarité plus élevé n'ont aucunement différé leurs EPS. Par contraste, ceux dont les aspirations se limitaient à un DES ou moins attendaient en moyenne près de 80 mois.

Tout en examinant les facteurs qui augmentent la probabilité de poursuivre des EPS après les études secondaires, nous devons aussi être conscients des facteurs qui font obstacle à ces études. Plusieurs indicateurs sont utilisés à cet égard dans le présent document. Tout d'abord, conformément aux recherches antérieures, les résultats obtenus ici laissent également entendre que les nombreuses heures de travail pendant les études secondaires (plus de 20 heures par semaine) retardent considérablement le moment où les diplômés du secondaire entreprennent des EPS. Les élèves qui travaillaient plus de 20 heures par semaine attendaient en moyenne 15 mois environ pour commencer leurs EPS, contrairement à ceux qui travaillaient moins, pour lesquels le délai médian était de trois mois. Le temps consacré à des activités parascolaires à l'extérieur de l'école met en évidence une corrélation quelque peu différente de celle des activités organisées à l'école. Les jeunes qui ne consacraient pas de temps à des activités parascolaires organisées à l'extérieur de l'école ou qui y consacraient huit heures ou plus par semaine semblaient différer le début de leurs EPS davantage que ceux qui participaient modérément à ce type d'activités. Ainsi, certaines données préliminaires portent à croire que les activités parascolaires ne sont pas toutes le signe d'un début rapide des EPS après l'obtention du DES.

Ensuite, l'incidence des responsabilités familiales précoces sur le nombre médian de mois s'écoulant entre l'obtention du DES et le début des EPS est analysée. Les jeunes qui avaient la responsabilité d'un enfant avant leur 18e anniversaire différaient le début de leurs EPS d'environ deux ans, alors que les ceux qui n'assumaient pas cette responsabilité avaient tendance à entreprendre immédiatement leurs EPS. L'influence des amis sur les décisions relatives aux études est assez forte. Les jeunes ont en effet tendance à suivre un cheminement semblable à celui de leurs amis proches. Cette tendance se maintient dans les données examinées : les jeunes dont la plupart des amis proches avaient décidé d'entreprendre des EPS faisaient de même dans les trois mois de l'obtention du DES. Par ailleurs, si aucun ou très peu de leurs amis proches ne prévoyaient poursuivre d'EPS, le temps d'attente médian s'élevait à 15 mois. Enfin, il ya un lien bien établi entre la mobilité résidentielle et le niveau de scolarité : en général, plus souvent l'élève déménage, moins il est susceptible de terminer ses études secondaires et moins ses chances de poursuivre des EPS sont élevées. La même tendance est observée ici aussi en ce qui concerne le moment de commencer des EPS. Les jeunes qui ont fréquenté une seule école secondaire avaient tendance à entreprendre leurs EPS immédiatement après l'obtention du DES, tandis que le délai médian augmentait chaque fois que l'élève changeait d'école, culminant à 15 mois s'il avait fréquenté quatre écoles secondaires différentes ou plus.

Les derniers obstacles aux études sont mesurés par la question : « Y a-t-il quelque chose qui vous empêcherait de poursuivre vos études aussi loin que vous aimeriez? » Quatre obstacles potentiels sont retenus dans le présent document : les finances, les notes, le désir de travailler et les soins aux enfants. Chacun de ces obstacles fait passer le délai médian au-delà des quatre mois observés pour l'ensemble de l'échantillon. Ceux qui déclaraient que le financement des études était un obstacle affichaient un délai médian de neuf mois, tandis que les préoccupations relatives aux notes entraînaient un délai de 14 mois. Le désir de travailler conduisait pour sa part à un délai de 15 mois, alors que les jeunes qui disaient que les soins aux enfants influeraient sur leurs aspirations scolaires enregistraient un délai médian de 16 mois.

4.2 Taux d'inscription au premier programme d'EPS

Le tableau 2 présente les estimations des paramètres prédisant le « risque » de s'inscrire à un premier programme d'EPS avant l'âge de 28 ans chez les diplômés du secondaire. Cinq modèles distincts sont estimés. Le modèle 1 tient uniquement compte des variables mesurant les caractéristiques démographiques et la situation géographique. Le modèle 2 ajoute des facteurs familiaux pertinents aux indicateurs du modèle 1. Le modèle 3 ajoute pour sa part des mesures liées au rendement scolaire et à l'intérêt manifesté pour les études au modèle 1, et le modèle 4 tient compte en plus des obstacles potentiels à l'achèvement des études secondaires et à la poursuite des EPS. Enfin, dans le modèle intégral (modèle 5), toutes les mesures sont incluses. Les estimations sont présentées comme les rapports de risque (e^{β}) pour faciliter l'interprétation. Tous les résultats sont indiqués au regard de la probabilité mensuelle d'entreprendre un premier programme d'EPS.

Tableau 2

Estimations des paramètres (ratios de risque) sur le taux d'inscription à un premier programme d'EPS, modèles de régression de Cox

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
	ratios de risque				
1. Caractéristiques démographiques					
Femmes (hommes)	1,2047***	1,2042***	1,0850***	1,1661***	1,0929***
Né au Canada (né à l'extérieur du Canada)	1,0193	1,0810	1,0569	1,0020	1,0796
Autochtones (non-Autochtones)	0,7844**	0,8396*	0,9565	0,8482	1,0112
Langue maternelle (anglais)					
Français	1,0535	1,0935	1,0821	1,1187	1,1368*
Ni l'anglais ni le français	1,3035***	1,2979***	1,2322***	1,2708***	1,2146***
Province de l'école secondaire (Ontario)					
Provinces de l'Atlantique	1,1349***	1,1546***	1,1193***	1,1132***	1,1281***
Québec	1,7165***	1,7216***	1,8287***	1,7185***	1,7937***
Provinces de l'Ouest	0,8798***	0,9384*	0,9194**	0,9193**	0,9848
Vivant dans un grand centre au secondaire (région rurale)	1,1859***	1,0477	1,1163***	1,2145***	1,0579*
2. Facteurs familiaux					
Plus haut niveau de scolarité des parents (sans diplôme d'études secondaires)					
Diplôme d'études secondaires	...	1,0970	...	...	1,0672
Études postsecondaires partielles	...	1,2026**	...	...	1,1055
Diplôme d'études postsecondaires	...	1,4279***	...	...	1,2205***

Tableau 2 fin

Estimations des paramètres (ratios de risque) sur le taux d'inscription à un premier programme d'EPS, modèles de régression de Cox

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5
			ratios de risque		
Importance pour les parents que l'enfant obtienne davantage qu'un DES (1 à 4)	...	1,4359***	...	...	1,2769***
Fréquence des entretiens entre jeune et parent concernant les études futures et les choix de carrière (quelques fois par mois)					
Jamais	...	1,0912	...	...	1,2059
Moins d'une fois par année	...	0,7629**	...	...	0,8429
Quelques fois par année	...	1,0560	...	...	1,0622
Quelques fois par semaine	...	0,9053**	...	...	0,9233*
Tous les jours	...	0,8354***	...	...	0,8972**
Nombre de frères et sœurs (0 à 5)	...	0,9539***	...	...	0,9731*
3. Rendement scolaire et intérêt manifesté pour les études					
Moyenne cumulative à la dernière année d'études secondaires (70 % à 79 %)					
Élevée (80 % à 100 %)	...	...	1,2484***	...	1,2119***
Moyenne (60 % à 69 %)	...	...	0,7179***	...	0,7314***
Faible (59 % ou moins)	...	...	0,6251**	...	0,6690**
Fréquence à laquelle des cours sont sautés/séchés (0 à 4)	...	...	0,9592***	...	0,9771*
Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à des activités parascolaires organisées par l'école (1 à 3 heures)					
Aucune	...	...	0,8938***	...	0,9590
De 4 à 7 heures	...	...	1,0914**	...	1,0928**
8 heures ou plus	...	...	1,1332***	...	1,1252***
Plus haut niveau de scolarité que le répondant aimerait atteindre (baccalauréat ou diplôme supérieur)					
Diplôme d'études secondaires ou moins	...	...	0,3046***	...	0,4214***
Études postsecondaires partielles	...	...	0,5138***	...	0,5947***
Diplôme d'études collégiales, d'une école de métiers ou autre	...	...	0,6250***	...	0,6923***
Indécis	...	...	0,7569***	...	0,8382**
4. Obstacles potentiels à l'obtention du DES et aux EPS					
Nombre d'heures hebdomadaires de travail rémunéré à la dernière année d'études secondaires (aucune)					
1 heure à moins de 10 heures	...	...	...	0,9890	0,9950
10 heures à moins de 20 heures	...	...	...	0,9700	0,9844
Plus de 20 heures	...	...	...	0,7913***	0,8942***
Nombre d'heures hebdomadaires consacrées à des activités parascolaires non organisées par l'école (1 à 3 heures)					
Aucune	...	...	...	0,8347***	0,9333*
4 à 7 heures	...	...	...	0,9590	0,9384
8 heures ou plus	...	...	...	0,9053**	0,9025**
Le répondant a eu un enfant avant 18 ans (n'a pas eu d'enfant)[1]	...	...	...	0,7622	0,7591
Certains amis proches, un petit nombre d'amis proches ou aucun ami poche prévoyant faire des EPS (la plupart ou tous)	...	...	...	0,6193***	0,7687***
Nombre d'écoles secondaires fréquentées (1 à 4 ou plus)	...	...	...	0,8838***	0,9421**
Obstacles précis aux aspirations scolaires (Y a-t-il quelque chose qui vous empêcherait de poursuivre vos études aussi loin que vous aimeriez?)					
Situation financière	...	...	...	0,9237**	0,8953***
Notes	...	...	...	0,8612**	0,8624**
Désir de travailler	...	...	...	0,7429**	0,8238
Soins aux enfants	...	...	...	0,6372***	0,7565*

* p<0,10, statistiquement significatif au niveau de 10 %
** p<0,05, statistiquement significatif au niveau de 5 %
*** p<0,01, statistiquement significatif au niveau de 1 %
1. Comprend les enfants biologiques des élèves de sexe masculin et féminin.
Nota : Catégorie de référence et mesure de la variable entre parenthèses.
Source : Calculs de l'auteur, Statistique Canada, Enquête auprès des jeunes en transition.

4.2.1 Incidence des caractéristiques démographiques et de l'emplacement géographique sur le délai s'écoulant entre l'obtention du DES et le début des EPS

Les femmes diplômées du secondaire entament leur premier programme d'EPS plus rapidement que les hommes. Les résultats du modèle 1 montrent que le fait d'être une diplômée du secondaire augmente la probabilité mensuelle d'entreprendre un premier programme d'EPS de 1,2047 fois ou 20,5 %. Bien que cet effet diminue au modèle 5 après que l'incidence de tous les autres facteurs a été prise en considération, il reste très important. Les jeunes Autochtones, en revanche, avaient une probabilité mensuelle de commencer des EPS après avoir terminé leurs études secondaires réduite d'environ 20 % par rapport aux jeunes non-Autochtones. Cependant, cet effet est totalement supprimé dans le modèle 5, après la prise en considération de tous les autres facteurs. En ce qui concerne la langue maternelle, les locuteurs d'une langue non officielle étaient plus susceptibles que les anglophones de commencer des EPS (ratio de risque de 1,3035 dans le modèle 1). Cet effet persiste même dans le modèle 5. La province où se trouve l'école secondaire a aussi une forte incidence sur le moment où sont entreprises les EPS. En prenant l'Ontario comme catégorie de référence, le modèle 1 indique que les jeunes qui fréquentaient une école secondaire dans les provinces de l'Atlantique et au Québec avaient une probabilité mensuelle plus élevée d'entreprendre des EPS (13 % et 72 % respectivement), alors que la probabilité que les jeunes de l'Ouest en fassent autant était réduite de 12 %. Cependant, ce dernier effet est éliminé dans le modèle 5, lorsque tous les facteurs sont pris en compte. Enfin, les diplômés du secondaire issus de grands centres urbains entreprenaient des EPS plus rapidement que leurs homologues des régions rurales, un effet qui disparaît presque entièrement dans le modèle intégral.

4.2.2 Incidence des facteurs familiaux

Quatre indicateurs de l'influence de la famille ont été retenus. Chacun exerce une certaine incidence sur la longueur du délai entre la fin des études secondaires et le début des EPS pour les diplômés du secondaire. Le modèle 2 révèle que les jeunes dont les parents sont les plus scolarisés commençaient des EPS plus rapidement que les autres jeunes, en particulier lorsque l'on compare les parents ayant un diplôme universitaire aux parents sans DES. La probabilité mensuelle des enfants de diplômés du postsecondaire d'entreprendre des EPS était environ 43 % plus élevée que celle des jeunes dont les parents n'avaient pas terminé leurs études secondaires (ratio de risque de 1,4279). Non seulement le niveau de scolarité des parents est crucial, mais l'importance que les parents accordent aux études de leur enfant l'est tout autant, sinon plus. Par exemple, pour chaque augmentation d'un point sur l'échelle de notation de l'importance que les parents accordent au fait que leurs enfants obtiennent davantage qu'un DES, la probabilité mensuelle que les jeunes entreprennent des EPS augmente de presque 44 %. Cet effet est réduit, mais toujours significatif, dans le modèle 5.

De même, nous avons constaté que la communication entre parents et jeunes adultes quant à la carrière future et les parcours éducatifs de ces derniers revêtait aussi de l'importance. Une communication moyenne a été utilisée comme catégorie de référence (le parent et l'enfant parlaient quelques fois par mois des études futures). Les résultats montrés au modèle 2 du tableau 2 indiquent que le fait de

parler moins souvent que cela ou beaucoup plus que cela réduit la probabilité d'avoir un délai raccourci entre les études secondaires et les EPS. Par exemple, les élèves qui parlaient de leur avenir tous les jours avec leurs parents voyaient leur probabilité mensuelle d'entreprendre des EPS réduite d'environ 16 % par rapport aux jeunes qui ne parlaient que quelques fois par mois de leurs plans d'avenir avec leurs parents. Cet effet reste constant, bien que légèrement plus faible, dans le modèle intégral. Il est intéressant de signaler que le fait de ne jamais parler de l'avenir et des choix de carrière n'avait aucun effet significatif sur la rapidité à laquelle les diplômés du secondaire poursuivaient des EPS. En fait, contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'effet, bien que non significatif, est positif. Enfin, le nombre de frères et de sœurs a été retenu en tant que variable de contrôle de l'amenuisement des ressources dans le ménage. Cet indicateur est nécessaire parce que nous ne disposons d'aucun renseignement sur la situation financière de la famille d'origine des membres de la cohorte B de l'EJET. Le seul indicateur socioéconomique est le niveau de scolarité des parents. Par conséquent, le nombre de frères et sœurs agit comme valeur substitutive de l'amenuisement des ressources mises à la disposition des jeunes de familles plus nombreuses. Les résultats montrent que, même dans le modèle complet, le fait d'avoir un plus grand nombre de frères et sœurs réduit les chances de poursuivre des EPS. Chaque frère ou sœur supplémentaire réduit la probabilité mensuelle d'entreprendre un premier programme d'EPS de 0,9731 ou de 2,7 % (1-0,9731).

4.2.3 Incidence du rendement scolaire et de l'intérêt manifesté pour les études

La seule variable concernant les membres de la cohorte B de l'EJET qui mesure directement le rendement scolaire est la moyenne pondérée cumulative (MPC) autodéclarée et obtenue pendant la dernière année du secondaire. Il s'agit d'une mesure subjective qui pourrait être gonflée (Maxwell et Lopus, 1994), mais elle est fortement corrélée avec d'autres indicateurs signifiant un accomplissement scolaire supérieur (comme la fréquentation d'une université). En utilisant une MPC de 70 % à 79 % comme catégorie de référence, nous observons que les diplômés du secondaire ayant une MPC de 80 % à 100 % avaient une probabilité accrue de poursuivre des EPS, tandis que ceux dont les notes étaient plus faibles avaient une probabilité réduite d'entreprendre des EPS. Dans le même temps, la probabilité mensuelle de poursuivre des EPS diminuait de près de 5 % si la fréquence des cours sautés augmentait. Ces deux effets demeurent robustes dans tous les modèles.

Les résultats liés au nombre d'heures consacrées à des activités parascolaires organisées par l'école indiquent que l'élève qui consacre un nombre d'heures modéré (une à trois heures par semaine) à ce type d'activités présente une plus grande probabilité de poursuivre des EPS comparativement à l'élève qui ne participe aucunement à ces activités. En outre, au fur et à mesure que le nombre d'heures consacrées à activités parascolaires organisées par l'école augmentait, les probabilités que les diplômés du secondaire entreprennent des EPS augmentaient également. Par exemple, les diplômés du secondaire qui consacraient huit heures ou plus par semaine à ces activités augmentaient leurs chances de poursuivre des EPS de 13 % chaque mois par rapport aux diplômés qui n'y consacraient qu'une à trois heures par semaine.

La dernière mesure de l'intérêt manifesté pour les études est fondée sur une question posée aux jeunes adultes concernant leurs aspirations scolaires. Les diplômés du secondaire qui disaient vouloir obtenir un baccalauréat ou un diplôme supérieur avaient plus de chances mensuelles de poursuivre des EPS que n'importe quel autre niveau de scolarité souhaité, y compris le niveau collégial. En fait, les résultats du modèle 3 montrent que les élèves qui aspiraient à un diplôme d'études collégiales, à un diplôme d'une école de métiers ou à un autre type de diplôme diminuaient leurs chances d'entreprendre des EPS de près de 40 % (1-0,625) comparativement à ceux qui souhaitaient obtenir un baccalauréat ou un diplôme supérieur. Comme il fallait s'y attendre, la plus forte baisse de la probabilité de poursuivre des EPS s'observe chez les diplômés du secondaire qui ne désiraient qu'un DES ou moins : ces personnes avaient presque 70 % moins de chances chaque mois (1-0,3046) de poursuivre des EPS que les jeunes qui déclaraient vouloir un baccalauréat.

4.2.4 Obstacles potentiels à l'achèvement des études secondaires et à la poursuite d'EPS

Les six derniers ensembles d'indicateurs font appel à des facteurs qui dissuadent les élèves d'achever leurs études secondaires et d'entreprendre d'éventuelles EPS. Premièrement, l'incidence du travail dans un emploi rémunéré pendant l'année scolaire est prise en considération. En comparaison avec le fait de ne pas travailler du tout, la seule différence significative est constatée relativement au travail pendant plus de 20 heures par semaine. La probabilité mensuelle de faire des EPS des personnes qui travaillaient plus de 20 heures par semaine était réduite d'environ 20 % par rapport aux élèves qui n'avaient pas travaillé du tout. Ce résultat demeure robuste dans tous les modèles.

À la section précédente, les activités parascolaires organisées par l'école étaient utilisées comme indicateur d'un plus grand intérêt pour les études. Toutefois, nous ne savons pas si les activités extérieures à l'école ont une incidence semblable sur la rapidité avec laquelle les diplômés du secondaire entreprennent des EPS. Pour répondre à cette question, une mesure du nombre d'heures par semaine consacrées à des activités parascolaires à l'extérieur de l'école dans la dernière année des études secondaires est incluse. Comme auparavant, la réponse « une à trois heures par semaine » constitue la catégorie de référence. Une relation quelque peu différente est observée : les jeunes adultes qui consacraient huit heures ou plus par semaine à des activités se déroulant à l'extérieur de l'école voyaient leur chance mensuelle de poursuivre des EPS diminuer d'environ 10 %. Ainsi, le temps consacré à des activités en dehors de l'école peut indiquer une préférence pour les activités non scolaires, ce qui influe par ricochet sur la rapidité avec laquelle les diplômés du secondaire poursuivent des EPS.

À l'école secondaire, les amis proches peuvent avoir une grande influence sur les décisions relatives aux études futures. Les résultats du modèle 4, au tableau 2, confirment cela. Les diplômés du secondaire qui disaient qu'aucun de leurs amis proches ne prévoyait faire des EPS ou que seuls quelques-uns d'entre eux prévoyaient en faire avaient une probabilité mensuelle réduite de presque 40 % (1-0,6193) d'entreprendre des EPS par rapport à leurs homologues affirmant que la plupart de leurs amis ou presque tous prévoyaient faire ce genre d'études. L'instabilité causée par un changement d'école est également importante pendant

les années d'études secondaires. De nombreux chercheurs ont constaté que les changements d'école perturbent d'importants réseaux, ce qui peut avoir des répercussions durables. Les résultats de la présente recherche le confirment également : la probabilité mensuelle d'entreprendre des EPS diminue de plus de 10 % (1-0,8838) avec chaque nouvelle école secondaire fréquentée, un résultat qui reste relativement robuste même dans le modèle complet.

Le dernier ensemble d'obstacles à l'achèvement des études secondaires et à la poursuite des EPS est basé sur les réponses des jeunes à la question : « Y a-t-il quelque chose qui vous empêcherait de poursuivre vos études aussi loin que vous aimeriez? » Les diplômés du secondaire qui déclaraient que les soins aux enfants étaient un obstacle affichaient le ratio de risque le plus élevé : ces personnes voyaient leur probabilité mensuelle d'entreprendre des EPS diminuer de près de 40 % (1-0,6372) dans le modèle 4 (l'effet était toutefois affaibli dans le modèle 5). Le désir de travailler diminuait aussi la probabilité de faire des EPS. Cependant, cet effet s'estompait complètement dans le modèle 5 après que tous les autres facteurs étaient pris en considération. Dans le même temps, les effets négatifs des finances et des notes restent robustes et forts dans tous les modèles. Fait intéressant, la variable nominale permettant de savoir si le répondant avait un enfant pour lequel il était responsable avant l'âge de 18 ans n'était significative ni dans le modèle 4 ni dans le modèle 5.[9]

5. Analyse

L'objet de cette étude était de circonscrire et d'analyser le moment choisi pour entreprendre des EPS chez un échantillon de Canadiens diplômés du secondaire. Les données de l'EJET ont été utilisées pour examiner le délai médian s'écoulant entre l'obtention du DES et le début du premier programme d'EPS jusqu'à l'âge de 28 ans, ainsi que les principales covariables qui influent sur cette transition. De manière générale, près de la moitié des diplômés du secondaire commençaient des EPS dans les quatre mois suivant l'obtention du DES et, quinze mois après la fin des études secondaires, près de trois quarts avaient commencé des EPS. Ces résultats sont compatibles avec ce que d'autres chercheurs ont constaté en utilisant les mêmes données. Par exemple, Tomkowicz et Bushnik (2003) ont noté que près de 60 % des diplômés du secondaire commençaient des EPS dans les 12 mois de la fin du secondaire, tandis que Hango (2008) a constaté que près de 40 % d'entre eux commençaient dans un délai de quatre mois. Les légères différences relevées entre la présente étude et celles publiées antérieurement et fondées sur les mêmes données sont normales, compte tenu des différences dans la sélection de l'échantillon et le fait que cette étude est la première à analyser les délais en utilisant des méthodes d'analyse de l'histoire événementielle. Les chiffres actuels sont également très semblables à ceux présentés aux États-Unis. Bozick et DeLuca (2005), par exemple, ont constaté qu'environ 67 % des diplômés du secondaire entreprenaient un premier programme d'EPS dans les sept mois de la fin du secondaire. Pendant ce temps, des données compilées sur les taux de report des études au Royaume-Uni (UCAS, 2010) laissent croire que, chaque année entre 2003 et 2010, entre 7 % et 7,5 % environ des diplômés reportent d'une année leur inscription à un établissement d'enseignement supérieur du Royaume-Uni.[10]

Les résultats peuvent être classés dans cinq grandes catégories : structure du système d'éducation, emploi du temps, inscription à un programme d'EPS, attitudes et aspirations ainsi qu'influence des camarades.

Premièrement, les facteurs liés à la structure du système d'éducation se sont révélés importants. Par exemple, l'analyse descriptive des tables de survie montre que la plupart des jeunes adultes commencent des EPS pendant les mois qui semblent correspondre aux dates normales de début de ces études, c'est-à-dire à l'automne. L'examen du graphique 1 nous a appris que les taux d'inscription aux EPS augmentaient beaucoup plus rapidement vers le troisième ou le quatrième mois, vers le 15e ou le 16e mois ainsi que vers le 27e ou le 28e mois, moments repères qui correspondent grosso modo à l'automne de l'année où les diplômés du secondaire quittent l'école, à l'automne de l'année qui suit le départ de l'école (12 mois plus trois ou quatre mois), puis à l'automne suivant (24 mois plus trois ou quatre mois). Ainsi, même si les jeunes adultes prennent la décision de différer les EPS ou de s'inscrire à un programme d'EPS immédiatement après leurs études secondaires, ils ne peuvent rien faire concernant la structure du système d'éducation et les échéances des établissements d'enseignement postsecondaire. Par

conséquent, un certain degré de planification est nécessaire s'ils veulent reprendre les études. Par exemple, si un diplômé du secondaire décide de ne pas s'inscrire à l'université à l'automne de l'année où il obtient son DES, il devra commencer à planifier son retour aux études plusieurs mois plus tard parce qu'il devra probablement présenter sa demande d'inscription à la session d'automne entre janvier et juillet, selon l'établissement qu'il désire fréquenter. En outre, la question du « report » d'un programme se pose. La plupart des universités, par exemple, permettent aux étudiants acceptés de reporter la date du début des études d'un semestre ou d'une année entière. Il va de soi que les diplômés du secondaire qui décident de prendre une année de pause et qui ont déjà été acceptés à un programme d'EPS ont une vision différente de celle de leurs camarades qui n'ont pas été acceptés concernant leur période hors du réseau de l'éducation. L'avenir des premiers est plus clairement défini et, par conséquent, ils peuvent être en mesure de planifier leur année de pause un peu mieux que les diplômés du secondaire qui n'ont pas encore été acceptés dans un programme d'EPS. Ce ne sont que des hypothèses pour l'instant, car les données requises pour mesurer ces effets n'étaient pas accessibles dans le cadre de la présente recherche.

Le fait que les diplômés du secondaire du Québec et des provinces de l'Atlantique affichaient des délais médians moins longs que la moyenne, tandis que les diplômés de l'Ontario et de l'Ouest enregistraient des délais plus longs était lié à la structure du système d'éducation. Cet effet est le plus manifeste au Québec en raison du réseau provincial de cégeps, que les élèves doivent fréquenter avant de s'inscrire à l'université. Ainsi, en moyenne, les diplômés des écoles secondaires québécoises entreprennent des EPS avant les élèves du reste du pays, tout simplement en raison de la structure du système provincial d'éducation. En outre, comme les droits de scolarité sont généralement moins élevés dans les cégeps et les universités du Québec, moins de jeunes sont susceptibles de différer les EPS pour des raisons financières. Des résultats semblables ont été rapportés par Tomkowicz et Bushnik (2003), qui ont constaté que, comparativement aux élèves du secondaire de l'Ontario, les jeunes du Québec étaient plus susceptibles d'entreprendre des EPS dans l'année suivant la fin de leurs études secondaires, tandis que les jeunes de l'Alberta, du Manitoba et de Terre-Neuve-et-Labrador étaient plus susceptibles d'attendre plus d'un an.

Deuxièmement, plusieurs résultats rapportés ici sont associés de façon plus générale à des questions liées à l'emploi du temps pendant l'adolescence. Par exemple, les facteurs qui semblent éloigner les élèves du secondaire de leurs études ou qui nuisent aux études à l'extérieur de l'école ont souvent une incidence négative sur la rapidité à laquelle les élèves s'inscrivent à un programme d'EPS. L'un des plus importants facteurs était le fait de travailler pendant les études secondaires, mais uniquement pendant un grand nombre d'heures. En effet, les diplômés du secondaire qui travaillaient plus de 20 heures par semaine avaient des probabilités beaucoup plus faibles de poursuivre des EPS. Ces résultats sont assez robustes lorsque l'on considère qu'ils vont dans le même sens que d'autres sources canadiennes utilisant les mêmes données, mais des définitions légèrement différentes d'une année de pause (Tomkowicz et Bushnik, 2003; Hango et de Broucker, 2007). En outre, cela correspond aux difficultés auxquelles font face les jeunes adultes qui tentent de combiner les études et un comportement de travailleur (Marsh et Kleitman, 2005).

Les activités parascolaires constituent un autre facteur pouvant réduire le nombre d'heures et l'attention que les jeunes consacrent à leurs études. Les effets de ce facteur sur les résultats scolaires varient toutefois en fonction des activités en question et du fait que ces activités soient organisées ou non par l'école (Darling, 2005; Eccles et coll., 2003). Les résultats présentés ici sont compatibles avec ceux des recherches précédentes. D'une part, le fait de consacrer de nombreuses heures (de quatre à huit ou plus) par semaine à des activités parascolaires organisées par l'école se traduit par un délai plus court entre l'obtention du DES et le début des EPS. D'autre part, la participation, à une fréquence hebdomadaire élevée, à des activités parascolaires non organisées par l'école conduit à un délai au regard du début des EPS. Ces résultats concordent avec ceux de Broh (2002) ainsi que Chambres et Schreiber (2004), aux États-Unis. Ces chercheurs ont effet constaté que les activités qui exigeaient un plus grand engagement envers l'école et qui étaient plus organisées entraînaient de meilleurs résultats scolaires que les activités qui exigeaient moins d'engagement et étaient moins organisées.

Troisièmement et comme cela était à prévoir, les facteurs influant sur la possibilité de s'inscrire à un programme d'EPS avaient aussi un effet sur le moment choisi pour faire cette inscription. Par exemple, les notes sont l'un des facteurs les plus importants déterminant l'accès aux EPS. Nous avons également constaté ici que le fait d'avoir des notes plus élevées accélérait la transition vers les EPS pour les jeunes adultes diplômés du secondaire. L'effet demeurait très robuste en présence de tous les autres contrôles. Cette constatation est compatible avec celles de Tomkowicz et Bushnik (2003) ainsi que de Bozick et DeLuca (2005). L'incidence des notes médiocres entraîne également le résultat selon lequel les jeunes déclarant que les notes seront un obstacle à leurs aspirations scolaires avaient des chances beaucoup plus faibles de poursuivre des EPS.

En ce qui a trait à d'éventuelles EPS, il importe également de prendre en considération le statut socioéconomique de la famille qui, dans la présente analyse, a été mesuré en utilisant les données sur le niveau de scolarité des parents ainsi que sur le nombre de frères et de sœurs, cette dernière variable servant de variable substitutive pour l'amenuisement des ressources mises à la disposition de chaque enfant dans les familles nombreuses. Les jeunes adultes dont les parents étaient titulaires d'un diplôme d'EPS avaient de bien meilleures chances de poursuivre eux-mêmes des EPS par comparaison avec les jeunes adultes dont les parents n'avaient pas terminé leurs études secondaires. Bozick et Deluca (2005) ont mis au jour des effets fort semblables aux États-Unis en utilisant les données de la National Education Longitudinal Study (NELS). Le nombre de frères et sœurs s'est aussi révélé être une observation importante en ce sens que, pour chaque frère ou sœur supplémentaire, la probabilité de poursuivre des EPS diminuait. Cet effet peut être rapproché des recherches plus générales sur l'amenuisement des ressources et le niveau de scolarité (Downey, 1995). La perception qu'ont les jeunes de la façon dont les difficultés financières peuvent bouleverser leurs aspirations scolaires est également puissante. Les jeunes adultes de l'échantillon qui estimaient que les difficultés financières nuiraient à leurs aspirations scolaires avaient une probabilité beaucoup plus faible d'entreprendre des EPS.

Quatrièmement, les facteurs liés à l'attitude au regard des études et aux aspirations scolaires en général se sont révélés importants quant au choix du moment pour entreprendre des EPS. En règle générale, nous avons constaté que

plus les aspirations scolaires sont élevées, plus grande est la probabilité de faire des EPS. Ce lien a été mis au jour tant en ce qui concerne les aspirations des parents que celles des jeunes adultes eux-mêmes. Hango et de Broucker (2007) ont également constaté que les attentes des parents sont importantes pour déterminer s'il pouvait y avoir une pause après le secondaire, mais ce lien était subordonné au fait que le diplôme du secondaire obtient ou non un grade universitaire. Les résultats actuels ne prennent toutefois pas le niveau de scolarité final en compte. En ce qui concerne l'effet des aspirations scolaires des jeunes, il n'est pas surprenant de constater que, étant donné le lien entre les aspirations scolaires et le niveau de scolarité (Hagan, MacMillan et Wheaton, 1996), les jeunes ayant des aspirations élevées ne diffèrent pas leurs EPS aussi longtemps les jeunes ayant des aspirations moins profondes.

Cinquièmement, les effets liés à l'influence des camarades étaient robustes dans tous les modèles. Comme cela a été le cas pour Tomkowicz et Bushnik (2003), nous avons relevé une forte corrélation négative entre le moment d'entreprendre des EPS et le fait d'avoir un petit nombre d'amis proches qui prévoyaient entreprendre eux-mêmes des EPS. En effet, 26 % des jeunes qui différaient d'une année ou plus leur inscription à un programme d'EPS n'avaient aucun ami proche prévoyant faire des EPS ou ils n'en avaient que quelques-uns. D'autre part, le pourcentage correspondant chez les jeunes qui faisaient des EPS dans l'année suivant la fin du secondaire se situait à 16 %. De même, le délai médian chez les diplômés de secondaire dont aucun ami proche ne prévoyait faire des EPS ou dont seulement quelques-uns prévoyaient le faire était de 15 mois comparativement à trois mois lorsque la plupart des amis proches ou tous les amis proches prévoyaient faire des EPS. Ces résultats vont dans le même sens que ceux d'autres recherches examinant l'incidence des camarades sur les aspirations scolaires et le comportement en général (Ryan, 2000; Brooks, 2003).

On estime souvent que la mobilité résidentielle a un effet négatif sur les résultats en matière d'éducation (Pribesh et Downey, 1999; Swanson et Schneider, 1999). Cette mobilité résidentielle peut se solder par une perte de relations importantes (Coleman, 1988), du stress (Haveman, Wolfe et Spaulding, 1991) ou l'incidence d'un nouveau groupe de camarades (Sud, Haynie et Bose, 2007). Dans la présente recherche, nous avons constaté que la probabilité d'entreprendre des EPS diminue avec chaque nouvelle école secondaire fréquentée, et cela est parfaitement compatible avec les résultats des recherches précédentes. Toutefois, étant donné la structure des mesures et des données actuelles, il est impossible de déterminer exactement pourquoi le fait de fréquenter une nouvelle école secondaire réduit la probabilité de poursuivre des EPS. Indépendamment de la raison, la solide relation entre le changement d'école et le moment du début des EPS chez les diplômés du secondaire indique qu'il s'agit d'une importante mesure de contrôle.

6. Limites et analyses futures

Le présent rapport donne un premier aperçu du moment où les diplômés du secondaire au Canada entreprennent un premier programme d'EPS. Il est destiné à servir de base utile aux travaux futurs qui pourraient étudier la question plus en détail. Trois limites de la présente étude devraient être examinées dans ces travaux : les activités menées pendant l'année de pause, le type d'établissement où sont menées les premières EPS et l'absence de certaines variables de contrôle importantes.

Une importante voie de recherche pour l'avenir serait l'examen des types d'activités que les élèves effectuent pendant la période de pause. Le temps passé hors de l'école était-il « productif »? Ceux qui reportent leurs EPS travaillaient-ils? Dans l'affirmative, occupaient-ils des emplois de qualité? S'ils ne travaillaient pas, que faisaient-ils? Étaient-ils en voyage? Si oui, que faisaient-ils en voyage? Par exemple, s'agissait-il de voyages organisés? Travaillaient-ils à l'étranger?

Ce sont là des questions importantes auxquelles les données de l'EJET ne peuvent répondre que partiellement. Par exemple, en utilisant les variables sur les activités mensuelles de l'EJET, il devrait être possible de déterminer les habitudes de travail de la majorité des diplômés du secondaire qui n'avaient pas entrepris d'EPS immédiatement après le secondaire. Nous ne disposons d'aucun renseignement sur les autres activités possibles des diplômés du secondaire pendant les mois passés hors de l'école. Les renseignements sur l'emploi sont toutefois importants, car ils nous permettent de jeter de la lumière sur les premières expériences sur le marché du travail et de savoir si les jeunes participaient à une activité productive hors de l'école. Ces variables sur l'emploi ne nous disent cependant pas si les diplômés du secondaire avaient tiré des leçons de leur expérience et si celles-ci avaient été bénéfiques sous l'angle d'une plus grande maturité (Heath, 2007). Une enquête plus spécialisée serait nécessaire pour réunir ce type de données.

Le lien entre le report des EPS et le type d'établissement d'enseignement postsecondaire où sont suivies les premières EPS constituerait un autre sujet de recherche. Il existe une grande hétérogénéité entre les universités, les collèges, les écoles de métiers et les écoles techniques relativement aux conditions d'admissibilité et aux éventuels résultats sur le marché du travail. Il peut y avoir des délais de différentes longueurs selon le type d'EPS poursuivies après la période de pause. Par exemple, les diplômés du secondaire qui fréquentent l'université doivent habituellement consacrer plus de temps et d'argent à leurs études que ceux qui fréquentent un collège, puisque les programmes universitaires ont tendance à être plus longs et plus coûteux. Il s'ensuit que ceux qui se dirigent vers l'université et qui doivent travailler pendant la période de pause peuvent passer plus de temps en dehors du système d'éducation que ceux qui poursuivent des études collégiales. Les données de l'EJET sur le type d'établissement où est suivi

le premier programme d'EPS se trouvent dans les listes d'établissements et de programmes, mises à jour pour tous les cycles de l'enquête. L'utilisation de ces renseignements permettrait de réaliser des analyses à l'aide de la méthode du « risque concurrent ». Dans le cadre de cette méthode, différents types d'établissements d'enseignement postsecondaire sont considérés comme étant en concurrence, car ils s sont mutuellement exclusifs, c'est-à-dire qu'un seul type de transition peut se produire à un moment donné dans le temps.

Enfin, les recherches futures pourraient comprendre certaines variables de contrôle qui n'ont pas été prises en considération dans la présente analyse. Par exemple, les notes ont été utilisées comme une mesure des aptitudes scolaires, même s'il s'agit de données autodéclarées pouvant être sujettes à des biais (Maxwell et Lopus, 1994). Il aurait mieux valu utiliser les scores obtenus aux tests scolaires objectifs sur divers sujets. Ainsi, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) comprend les résultats à trois tests objectifs sur la lecture, les mathématiques et les sciences. Au Canada, le PISA est lié à la cohorte des jeunes de 15 ans de l'EJET (Bushnik, Barr-Telford et Bussière, 2004; Bussière, Cartwright, Crocker, Ma, Oderkirk et Zhang, 2001). Ces mesures, notamment l'évaluation de la lecture, ont été largement utilisées. Par exemple, Knighton et Bussière (2006) ont constaté que des résultats élevés en lecture à l'âge de 15 ans étaient fortement corrélés à une plus grande probabilité d'obtenir un DES et à une plus grande probabilité de s'inscrire à un établissement d'enseignement postsecondaire avant l'âge de 19 ans. Le lien entre les résultats obtenus aux tests et la probabilité de différer les EPS serait probablement le même que celui constaté dans la présente étude en utilisant les notes. Cela demeure toutefois une piste intéressante de recherche pour l'avenir.

La distance entre l'école secondaire et l'établissement d'enseignement postsecondaire pourrait être une autre mesure utile pour les analyses futures. Frenette (2006), par exemple, a constaté que les jeunes adultes qui vivent trop loin d'une université pour faire quotidiennement l'aller-retour étaient moins susceptibles de fréquenter l'université. Dans le présent document, le seul facteur pouvant se rapprocher de ce concept est la taille de la population de la collectivité dans laquelle le répondant vivait, qui indiquait que les jeunes des régions plus peuplées étaient moins susceptibles de différer leurs EPS. Ainsi, une plus grande distance de l'université serait probablement un facteur qui contribuerait aussi à différer le moment où l'élève s'inscrit à un premier programme d'EPS.

Références

Ahlgren, Ingrid. (2006). "Taking a gap year," *Foreign Service Journal*, June: 62-76.

Astone, Nan M. et McLanahan, Sara S. (1994). "Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note." *Demography* 31:575–84.

Baizán, Pau et Martín-García, Teresa (2006). "Endogeneity and joint determinants of educational enrolment and first birth timing in France and West Germany," *Genus* LXII (2): 89-117.

Bowlby, Jeffrey, W. et McMullen, Kathryn. (2002). *À la croisée des chemins: Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa: Développment des ressources humaines Canada et Statistique Canada, Catalogue no. 81-591-XPF.

Boyd, Monica. (2002). "Educational attainments of immigrant offspring: Success or segmented assimilation," *International Migration Review* 36(4): 1037-1060.

Bozick, Robert et DeLuca, Stefanie. (2005). "Better late than never? Delayed enrollment in the high school to college transition," *Social Forces* 84(1): 527-550.

Braiker, Brian. (2004). "Time off helps," *Newsweek*, August 1. online access March 17, 2010: stable url: http://www.newsweek.com/id/54649.

Breen, R., Jonsson, J.O. (2005). "Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility," *Annual Review of Sociology* 31, 223–243.

Broh, B.A. (2002). "Linking extracurricular programming to academic achievement: Who benefits and why?" *Sociology of Education* 75: 69-91.

Brooks, R. (2003). 'Young people's higher education choices: The role of family and friends', *British Journal of Sociology of Education* 24(3): 283-297.

Buchmann, Claudia. et DiPrete, Thomas. A. (2006). "The growing female advantage in college completion: The role of family background and academic achievement," *American Sociological Review* 71: 515-541.

Bushnik, Tracey. (2003). *Étudier, travailler et décrocher: Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire*. Éducation, compétences et apprentissage Documents de recherche. Statistique Canada 81-595-MIF2003004 au catalogue.

Bushnik, Tracey, Barr-Telford, Lynn et Bussière, Patrick. (2004). *À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002*. Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Ottawa, Catalogue no. 81-595-MIE2004014.

Bussière, Patrick, Cartwright, Fernando, Crocker, Robert, Ma, Xin, Oderkirk, Jillian et Zhang, Yanhong. (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences : étude PISA de l'OCDE : premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, Développement des resources humaines Canada, Statistique Canada, et Conseil des ministres de l'Éducation, no 81-590-XPF.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). *Stoppeurs: Faire une pause entre les études secondaires et postsecondaires*. Carnet du savoir. Ottawa.

Chambers, Elisha A. et Schreiber, James B. (2004). "Girls, academic achievement: Varying associations of extracurricular activities," *Gender and Education* 16(3): 327-346.

Chen, Zeng-yin et Kaplan, Howard B. (2003). "School failure in early adolescence and status attainment in middle adulthood: A longitudinal study," *Sociology of Education* 76(2): 110-127.

Clark, William. (2000). « Cent ans de Éducation scolaire » *Tendances Sociales Canadiennes* (hiver). Statistique Canada No 11-008 au catalogue: 3-7.

Clark, S., Dechman, M., French, F. et MacCallum, B. (1991). *Mothers and Children: One Decade Later*. Halifax: Nova Scotia Department of Community Services.

Coleman, J.S. (1988). "Social capital in the creation of human capital," *American Journal of Sociology* 94: S95–S120.

Cooper, H., Valentine, J., Nye, B. et Lindsay, J. (1999). "Relationship between five after-school activities and academic achievement," *Journal of Educational Psychology* 91(2): 369-378.

Cox, D.R. (1972). "Regression models et life tables (with discussion)," *Journal of the Royal Statistical Society*, Series B 34: 187-220.

Darling, Nancy. (2005). "Participation in extracurricular activities and adolescent adjustment: Cross-sectional and longitudinal findings," *Journal of Youth and Adolescence* 34(5): 493-505.

de Broucker, Patrice. (2005). *From Education to Work: A Difficult Transition for Young Adults with Low Levels of Education*. Organisation de coopération et de développement économiques et Réseaux canadiens de recherche en politiques publiques.

Downey, Douglas B. (1995). "When bigger is not better: family size, parental resources, and children's educational performance," *American Sociological Review* 60, 746–761.

Eccles, Jacquelynne S. et Barber, Bonnie L. (1999). "Student council, volunteering, basketball or marching band: What kind of extracurricular involvement matters?" *Journal of Adolescent Research* 14(1): 10-43.

Eccles, Jacquelynne S., Barber, Bonnie L., Stone, Margaret, et Hunt, James. (2003). "Extracurricular activities and adolescent development," *Journal of Social Issues* 59(4): 865-889.

Fan, X., Chen, M. (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: a meta-analysis," *Educational Psychology Review* 13: 1–22.

Finnie, Ross, Mueller, Richard E., Sweetman, Arthur and Usher, Alex (2008). *Who Goes? Who Stays? What Matters?* Kingston: School of Policy Studies, Queen's University.

Fredricks, Jennifer A., Blumenfeld, Phyllis C., et Paris, Alison H. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence," *Review of Educational Research* 74(1): 59-109.

Frenette, Marc. (2007). *Pourquoi les jeunes provenant de familles à plus faible revenu sont-ils moins susceptibles de fréquenter l'université? Analyse fondée sur les aptitudes aux études, l'influence des parents et les contraintes financières.* Direction des études analytiques documents de recherche, Statistique Canada Catalogue no.11F0019MIF2007295.

Frenette, Marc. (2006). "Too far to go on? Distance to school and university participation," *Education Economics* 14(1): 31-58.

Frenette, Marc et Zeman, Klarka. (2007). *Pourquoi la plupart des étudiants universitaires sont-ils des femmes? Analyse fondée sur le rendement scolaire, les méthodes de travail et l'influence des parents.* Direction des études analytiques documents de recherche, Statistique Canada Catalogue no 11F0019MIF2007303

Fuligni, A.J., et Stevenson, H.W. (1995). "Time use and mathematics achievement among American, Chinese, and Japanese high school students," *Child Development* 66, 830-842.

Furstenberg, Frank F. Jr. (2003). "Teenage childbearing as a public issue and private concern," *Annual Review of Sociology* 29: 23-39.

Gerber, S. (1996). 'Extracurricular activities and academic achievement', *Journal of Research and Development in Education* 30(1): 42-50.

Hagan, John, Ross MacMillan, et Blair Wheaton. (1996). "New Kid in Town: Social Capital and the Life Course Effects of Family Migration on Children," *American Sociological Review* 61:368–85.

Hallfors, Denise, Vevea, Jack L., Iritani, Bonita, Cho, HyunSan, Khatapoush, Shereen, et Saxe, Leonard. (2002). "Truancy, grade point average and sexual activity: A meta-analysis of risk indicators for youth substance use," *Journal of School Health* 72(5): 205-211.

Hango, Darcy (2010). *Les expériences des jeunes sur le marché du travail après la fin des études : l'effet des cheminements scolaires au fil du temps.* Documents de recherche de la Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. no 81-595-MIE201087 au catalogue de Statistique Canada.

Hango, Darcy. (2008). « Faire une pause entre les études secondaires et les études postsecondaires : déterminants et premiers résultats sur le marché du travail » Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada. Janvier. No 84-004-X. Vol. 4 no 5 au catalogue de Statistique Canada.

Hango, Darcy W. (2007). "Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage?" *Social Science Research* 36: 1371-1390.

Hango, Darcy et de Broucker, Patrice. (2007). *Cheminements des jeunes Canadiens des études au marché du travail : résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition.* Documents de recherche de la Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. no 81-595-MIE200754 au catalogue de Statistique Canada.

Haveman, Robert, Barbara Wolfe, et James Spaulding. (1991). "Childhood events and circumstances influencing high school completion." *Demography* 28:133–57.

Heath, Sue. (2007). "Widening the gap: pre-university gap years and the 'economy of experience,'" *British Journal of Sociology* 28(1): 89-103.

Ho Sui-Chu, E., et Willms, J.D. (1996). "Effects of parental involvement on eighth-grade achievement," *Sociology of Education* 69: 126–141.

Jones, Andrew. (2004). *Review of Gap Year Provision, Research Report No. 555.* Department for Education and Skills and University of London. London: United Kingdom.

Kandel, D.B. et Lesser, G.S. (1969). 'Parental and peer influence on educational plans of adolescents', *American Sociological Review* 34(2): 213-223.

Knighton, Tamara et Bussière, Patrick. (2006). *Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans et la capacité en lecture à l'âge de 15 ans.* Documents de recherche Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation. No 81-595-MIF au catalogue — No 043

Knighton, Tamara et Mirza, Sheba. (2002). « L'incidence du niveau de scolarité des parents et du revenu du ménage » *Revue trimestrielle de l'éducation* vol. 8, no 3. 25-32.

Lareau, Annette. (1987). "Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital," *Sociology of Education* 60: 73–85.

Light, Audrey. (1995). "The effects of interrupted schooling on wages," *The Journal of Human Resources* 30(3): 472-502.

Mahoney, J. et Cairns, R.B. (1997). "Do extracurricular activities protect against early school dropout?" *Developmental Psychology* 33(2): 241-253.

Marini, Margaret M. (1987). "Measuring the process of role change during the transition to adulthood," *Social Science Research* 16: 1-38.

Marsh, Herbert W. et Kleitman, Sabina. (2005). "Consequences of employment during high school: Character building, subversion of academic goals, or a threshold?" *American Educational Research Journal* 42(2): 331-369.

Maxwell, Nan L. et Lopus, Jane S. (1994). "The Lake Wobegon Effect in Student Self-Reported Data," *The American Economic Review* 84(2): 201-205.

McNeal Jr., R.B. (1999). "Parental involvement as social capital: differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out," *Social Forces* 78, 117–144.

Palameta, Boris et Zhang, Xuelin. (2006) « Est-il rentable de retourner aux études? » L'emploi et le revenu en perspective. Mars. no 75-001-X au catalogue de Statistique Canada.

Parsons, Greg et McMullen, Kathryn. (2009). « Tendances dans l'obtention de diplômes universitaires, de 1992 à 2007 » *Questions d'éducation : le point sur l'éducation, l'apprentissage et la formation au Canada.* Decembre. No 81-004-X. Vol. 6 no 5 au catalogue de Statistique Canada.

Polesel, John. (2009). "Deferring a university offer in rural Australia," *Australian Journal of Education* 53(1): 87-103.

Pope, Chris. (2004). "A year out pays off," *Professional Engineering* 17(2): 45.

Pribesh, S. et Downey, D.B. (1999). "Why are residential and school moves associated with poor school performance?" *Demography* 36:521–34.

Rindfuss, Ronald R. (1991). "The young adult years: Diversity, structural change and fertility," *Demography* 28: 493-512.

Rindfuss, Ronald R., Swicegood, Gray, et Rosenfeld, Rachel A. (1987). "Disorder in the life course: How common and does it matter?" *American Sociological Review* 52(6): 785-801.

Ruhm, Christopher J. (1997). "Is high school employment consumption or investment?" *Journal of Labor Economics* 15: 735-776.

Ryan, A.M. (2000). "Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school," *Educational Psychologist* 35, 101–111.

Sandefur, Gary D., Meier, Ann M., et Campbell, Mary E. (2006). "Family resources, social capital and college attendance," *Social Science Research* 35(2): 525-553.

Seltzer, V.C. and Waterman, R.P. (1996). "A cross-national study of adolescent peer concordance on issues of the future," *Journal of Research on Adolescence* 11(4): 461-482.

Shanahan, Michael J. (2000). "Pathways to adulthood in changing societies: Variability and mechanisms in life course perspective," *Annual Review of Sociology* 26: 667-692.

Shanahan, Michael J. et Flaherty, Brian P. (2001). "Dynamic patterns of time use in adolescence," *Child Development* 72(2): 385-401.

Smith, Mark H., Lionel J. Beaulieu, et Ann Seraphine. (1995). "Social Capital, Place of Residence, and College Attendance." *Rural Sociology* 60:363–80.

South, Scott J., Haynie, Dana L., et Bose, Sunita (2007). "Student mobility and school dropout," *Social Science Research* 36: 68-94.

Stack, Steven. (1994). "The effect of geographic mobility on premarital sex," *Journal of Marriage and the Family* 56:204–8.

StataCorp. (2008). *Stata Statistical Software: Release 10.* College Station, Texas: StataCorp LP.

Statistique Canada. (2003). *Enquête auprès des jeunes en transition Cohorte 18 à 20 ans 1er Cycle, Guide de l'utilisateur.* Ottawa: Développement des resources humaines Canada et Statistique Canada.

Sunter, Deborah. (1993). « École, travail et décrochage » *L'emploi et le revenu en perspective* 5(2): 44-52. no 75-001-XPF au catalogue de Statistique Canada.

Swanson, Christopher B. et Barbara Schneider. (1999). "Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools." *Sociology of Education* 72:54–67.

Sweetman, Arthur et Dicks, Gordon. (1999). "Education and ethnicity in Canada: An intergenerational perspective," *Journal of Human Resources* 34(4): 668-696.

Tait, Heather. (1999). « Niveau de scolarité des jeunes adultes autochtones » *Tendances Sociales Canadiennes* (printemps). Statistique Canada No 11-008 au catalogue: 6-12.

Taylor, Alison et Krahn, Harvey. (2005). « Viser haut : les aspirations des jeunes immigrants de minorités visibles en matière d'éducation » *Tendances Sociales Canadiennes* (hiver). Statistique Canada No 11-008 au catalogue: 8-12.

UCAS (2010). Universities and Colleges Admission Service Yearly Figures on Deferrals. Source: ww.ucas.ac.uk1about_us/stat_services/stats_online/data_tables/deferring. Accessed March 24, 2010.

Walters, David, White, Jerry, et Maxim, Paul. (2004). "Does postsecondary education benefit Aboriginal Canadians? An examination of earnings and employment outcomes for recent Aboriginal graduates," *Canadian Public Policy* 30(3): 283-301.

Zaff, J.F., Moore, K.A., Papillo, A.R., et Williams, S. (2003). 'Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes', *Journal of Adolescent Research* 18(6): 599-630.

Zeman, Klarka, Knighton, Tamara, et Bussière, Patrick. (2004). *Aperçu des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 20 à 22 ans.* Documents de recherche — Éducation, compétences et apprentissage. Statistique Canada no 81-595-MIF2004018 au catalogue.

Notes en fin de texte

1. En décembre 2007, environ 5 % de l'échantillon de 9 946 jeunes avaient quitté l'école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme et n'y étaient pas retournés pour terminer leurs études.
2. Dans les analyses de données de survie, le mot « risque » renvoie essentiellement à la probabilité que l'événement se produise à un moment donné.
3. Dans la terminologie des analyses de données de survie, l'expression « censuré à droite » signifie que l'événement, en l'occurrence l'inscription au premier programme d'EPS, survient après que le répondant a quitté le champ d'observation.
4. Une poignée de répondants qui fréquentaient une école secondaire du Yukon ont été comptés dans la région de l'Ouest du Canada.
5. Il se peut aussi que cette mesure mette au jour des contradictions au regard des ressources scolaires. Le jeune qui participe à des activités non organisées par l'école n'a peutêtre pas la possibilité de s'inscrire à des activités scolaires. Ce type de renseignements n'est toutefois pas disponible dans le contexte de l'EJET.
6. Des analyses exploratoires montrent que ces quatre obstacles étaient ceux qui nuisaient le plus au retour aux études. Ce sont des renseignements utiles en ce sens qu'ils englobent une vaste gamme de situations, allant des problèmes financiers et familiaux au désir de travailler plutôt que de retourner aux études.
7. Pour des renseignements plus complets, le lecteur est invité à consulter le guide de l'utilisateur de ces données (Statistique Canada, 2003).
8. La procédure *svy* est utilisée plus précisément dans la version Stata 10. Cette version de Stata permet aux chercheurs d'utiliser les 1 000 poids bootstrap dans l'EJET pour l'estimation des modèles à risques proportionnels de Cox.
9. Dans les modèles précédents (non montrés), cette variable nominale a été supprimée par l'ajout de facteurs familiaux dans le modèle 2, probablement en raison de la forte corrélation entre la famille d'origine, particulièrement son statut socioéconomique, et le risque d'avoir un enfant à l'adolescence (Furstenberg, 2003).
10. Ces dates de report sont certes légèrement différentes, mais aucun chiffre comparable publié et semblable à ceux obtenus grâce aux données de l'EJET au Canada ou à la NELS aux États-Unis n'est disponible au Royaume-Uni (Jones, 2004).

Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation

Documents de recherche

Index cumulatif

La **Division de la Culture, tourisme et Centre de la statistique de l'éducation** de Statistique Canada élabore des enquêtes, fournit des statistiques et effectue des recherches et des analyses sur les questions d'actualité dans ses trois domaines de responsabilité.

Le **Programme de la statistique culturelle** élabore et diffuse des données actuelles et détaillées sur le secteur culturel au Canada. Ce programme gère une douzaine d'enquêtes/recensements périodiques et de banques de données afin de produire des données qui appuient la prise de décisions stratégiques et la gestion des programmes. Les questions d'actualité incluent les incidences économiques de la culture, la consommation de biens et de services culturels, les dépenses culturelles de l'État, des particuliers et des entreprises, le marché du travail du secteur de la culture, ainsi que le commerce international des biens et des services culturels. Des articles analytiques sont aussi publiés dans *La culture en perspective* (87-004-XIF, gratuit, http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=87-004-X).

Le **Programme de la statistique du tourisme** fournit des renseignements sur la demande portant sur le tourisme intérieur et international. Le programme couvre l'Enquête sur les voyages des Canadiens (EVC) et l'Enquête sur les voyages internationaux (EVI). Ensemble, ces deux enquêtes donnent des renseignements sur le nombre et les caractéristiques des voyages et des voyageurs en provenance et à destination du Canada et à l'intérieur du pays.

Le **Centre de la statistique de l'éducation** vise à concevoir et à réaliser un programme complet de collecte et d'analyse de données statistiques pancanadiennes sur l'éducation comme aide aux décisions de politiques et à la gestion des programmes et aussi comme moyen de garantir qu'une information précise et utile sera mise à la disposition du public et des autres intervenants en éducation au Canada. Le Centre mène 15 enquêtes auprès des établissements d'enseignement et plus de 10 enquêtes-ménages sur l'éducation. Des articles analytiques sont aussi publiés dans *Questions d'éducation* (81-004XIF, gratuit, http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=81-004-X) et dans la série *Direction des études analytiques – Documents de recherche* (11F0019MIF, gratuit, http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=11F0019M).

Ci-dessous figure un index cumulatif des documents de recherche sur la culture, le tourisme et l'éducation publiés à date.

Documents de recherche

81-595-M N° 001	Comprendre l'écart rural-urbain dans le rendement en lecture
81-595-M N° 002	Services canadiens d'éducation et de formation à l'étranger: le rôle des contrats financés par les institutions financières internationales
81-595-M N° 003	Trouver sa voie : profil des jeunes diplômés canadiens
81-595-M N° 004	Étudier, travailler et décrocher : Relation entre le travail pendant les études secondaires et le décrochage scolaire
81-595-M N° 005	Établir le lien entre les évaluations provinciales des élèves et les évaluations nationales et internationales
81-595-M N° 006	Qui poursuit des études postsecondaires et à quel moment : Parcours choisis par les jeunes de 20 ans
81-595-M N° 007	Accès, persévérance et financement : Premiers résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires (EPÉP)
81-595-M N° 008	L'incidence de l'éducation et de la formation des adultes sur la situation sur le marché du travail au Canada
81-595-M N° 009	Enjeux liés au contenu de l'Enquête canadienne sur l'éducation et sur la formation des adultes
81-595-M N° 010	Planification et préparation : premiers résultats de l'Enquête sur les approches en matière de planification des études (EAPE) de 2002
81-595-M N° 011	Un nouveau regard sur l'enseignement postsecondaire au Canada : Document de travail
81-595-M N° 012	Variation des niveaux de littératie entre les provinces canadiennes : Constatations tirées du PISA de l'OCDE
81-595-M N° 013	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2001-2002 : Rapport final
81-595-M N° 014	À l'école secondaire ou non : Premiers résultats du deuxième cycle de l'Enquête auprès des jeunes en transition, 2002
81-595-M N° 015	Travail et formation : Premiers résultats de l'EEFA de 2003
81-595-M N° 016	Promotion de 2000 : profil des diplômés du postsecondaire et endettement des étudiants
81-595-M N° 017	Connectivité et intégration des TIC dans les écoles élémentaires et secondaires au Canada : Premiers résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles, 2003-2004
81-595-M N° 018	Aperçu des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 20 à 22 ans
81-595-M N° 019	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2003-2004
81-595-M N° 020	Estimations du commerce de biens de la culture : Méthodologie et notes techniques
81-595-M N° 021	Cadre canadien pour les statistiques culturelles
81-595-M N° 022	Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 1996-1997 à 2002-2003
81-595-M N° 023	Contribution économique de la culture au Canada
81-595-M N° 024	Contribution économique du secteur culturel en Ontario

Ci-dessous figure un index cumulatif des documents de recherche sur la culture, le tourisme et l'éducation publiés à date.

Documents de recherche

81-595-M N° 025	Contribution économique de la culture au Canada – une perspective provinciale
81-595-M N° 026	Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition
81-595-M N° 027	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2002-2003 : Rapport final
81-595-M N° 028	Bibliothèques scolaires et enseignants-bibliothécaires au Canada : résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles de 2003-2004
81-595-M N° 029	Les diplômés manitobains du postsecondaire de la promotion de 2000 : quels résultats obtiennent-ils?
81-595-M N° 030	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2004-2005 : Rapport préliminaire
81-595-M N° 031	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2003-2004 : Rapport final
81-595-M N° 032	Enquête auprès des titulaires d'un doctorat : profil des diplômés récents
81-595-M N° 033	Le secteur des services d'enseignement au Canada
81-595-M N° 034	Connectivité et intégration des TIC dans les écoles des Premières nations : Résultats de l'Enquête sur les technologies de l'information et des communications dans les écoles, 2003-2004
81-595-M N° 035	Apprentis inscrits : Une classe 10 ans plus tard
81-595-M N° 036	Participation aux études postsecondaires : Résultats de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu
81-595-M N° 037	Contribution économique de la culture au Canada
81-595-M N° 038	Profil d'industries culturelles sélectionnées de l'Ontario
81-595-M N° 039	Facteurs influant sur le remboursement des prêts aux étudiants
81-595-M N° 040	Guide d'utilisation des données du commerce des biens de la culture
81-595-M N° 041	Éducation et ressources humaines en santé : aperçu des besoins en information
81-595-M N° 042	Comment les étudiants du niveau postsecondaire financent leurs études : Résultats de l'Enquête sur la participation aux études postsecondaires
81-595-M N° 043	Liens entre les résultats éducationnels à l'âge de 19 ans la capacité en lecture à l'âge de 15 ans
81-595-M N° 044	Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 1997-1998 à 2003-2004
81-595-M N° 045	Suivi des cheminements liés aux études et au marché du travail des jeunes Canadiens de 18 à 20 ans – Résultats du 3^{ième} cycle de l'EJET
81-595-M N° 046	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2005/2006 : rapport préliminaire

Ci-dessous figure un index cumulatif des documents de recherche sur la culture, le tourisme et l'éducation publiés à date.

Documents de recherche

81-595-M N° 047	Aide au remboursement des prêts étudiants du Canada : Les gens qui se prévalent du programme d'exemption d'intérêts et ceux qui ne l'utilisent pas
81-595-M N° 048	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2004-2005 : rapport final
81-595-M N° 049	Éducation des travailleurs de la santé : Un portrait statistique
81-595-M N° 050	Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 1998-1999 à 2004-2005
81-595-M N° 051	L'emploi dans le secteur culturel dans un contexte nord-américain
81-595-M N° 052	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2006-2007 : rapport préliminaire
81-595-M N° 053	Vers une géographie de la culture : l'écart entre l'urbain et le rural en matière de professions culturelles
81-595-M N° 054	Cheminements des jeunes Canadiens des études au marché du travail : résultats de l'Enquête auprès des jeunes en transition
81-595-M N° 055	Décrocheurs du secondaire retournant à l'école
81-595-M N° 056	Commerce des services culturels Guide des concepts et des méthodes
81-595-M N° 057	Résultats de scolarisation à l'âge de 19 ans selon le sexe et le revenu parental : un premier regard sur les différences provinciales
81-595-M N° 058	Tendances des effectifs étudiants au postsecondaire jusqu'en 2031 : trois scénarios
81-595-M N° 059	Participation aux études postsecondaires : diplômés, persévérants et décrocheurs, résultats de l'EJET, 4e cycle
81-595-M N° 060	La participation sportive au Canada, 2005
81-595-M N° 061	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2005-2006 : rapport final
81-595-M N° 062	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2007-2008 : rapport préliminaire
81-595-M N° 063	Apprentis inscrits : la cohorte de 1993, une décennie plus tard, comparaisons avec la cohorte de 1992
81-595-M N° 064	L'apport des créateurs : le rôle des professions culturelles dans l'économie au cours des années 90
81-595-M N° 065	Les diplômés du doctorat au Canada : Résultats de l'Enquête auprès des titulaires d'un doctorat, 2004-2005
81-595-M N° 066	Comprendre la consommation de produits et services de la culture au Canada
81-595-M N° 067	Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 1999-2000 à 2005-2006
81-595-M N° 068	Éducation des travailleurs de la santé : Résultats provinciaux
81-595-M N° 069	Les études doctorales au Canada : Résultats de l'Enquête auprès des titulaires d'un doctorat de 2005-2006

Ci-dessous figure un index cumulatif des documents de recherche sur la culture, le tourisme et l'éducation publiés à date.

Documents de recherche

81-595-M N° 070	Les études postsecondaires – participation et décrochage : différences entre l'université, le collège et les autres types d'établissements postsecondaires
81-595-M N° 071	Définition et classification par Statistique Canada des fournisseurs de services d'enseignement postsecondaire et d'éducation des adultes au Canada
81-595-M N° 072	Transition et progression : persévérance dans les études postsecondaires dans la région de l'Atlantique, données du SIEP
81-595-M N° 073	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2006-2007 : rapport final
81-595-M N° 074	L'obtention d'un diplôme au Canada : profil, situation sur le marché du travail et endettement des diplômés de la promotion de 2005
81-595-M N° 075	Transitions entre les études et le marché du travail chez les jeunes adultes
81-595-M N° 076	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2008-2009 : rapport préliminaire
81-595-M N° 077	Élaboration d'un compte satellite de la culture au Canada
81-595-M N° 078	Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 2000-2001à 2006-2007
81-595-M N° 079	L'apprentissage à vie chez les Canadiens de 18 à 64 ans : premiers résultats de l'Enquête sur l'accès et le soutien à l'éducation et à la formation de 2008
81-595-M N° 080	Apprentis inscrits : les cohortes de 1994 et 1995, une décennie plus tard
81-595-M N° 081	Le paradoxe du faible revenu de diplômés de l'enseignement supérieur : Les diplômés du collège et de l'université avec de faibles revenus, Ontario, 2006
81-595-M N° 082	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à temps plein dans les universités canadiennes, 2007-2008 : rapport final
81-595-M N° 083	Indicateurs sommaires des écoles publiques pour Canada, les provinces et les territoires, 2001-2002 à 2007-2008
81-595-M N° 084	Caractéristiques et résultats sur le marché du travail des immigrants formés à l'étranger : résultats du Recensement de 2006
81-595-M N° 085	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes, 2008-2009 : rapport final
81-595-M N° 086	Traitements et échelles de traitement du personnel enseignant à plein temps dans les universités canadiennes, 2009-2010 : rapport préliminaire
81-595-M N° 087	Les expériences des jeunes sur le marché du travail après la fin des études : l'effet des cheminements scolaires au fil du temps
81-595-M N° 088	Indicateurs sommaires des écoles publiques pour les provinces et les territoires, 2002-2003 à 2008-2009

Ci-dessous figure un index cumulatif des documents de recherche sur la culture, le tourisme et l'éducation publiés à date.

Documents de recherche

81-595-M N° 089	Espérances et résultats sur le marché du travail des titulaires de doctorat des universités canadiennes
81-595-M N° 090	Différer les études postsecondaires : qui le fait et pendant combien de temps?